

Else Hansen

En koral i tidens strøm
RUC 1972-1997

Roskilde Universitetsforlag

Else Hansen
En koral i tidens strøm
– RUC 1972-97

1. udgave 1997

© Roskilde Universitetsforlag & Else Hansen, 1997

Omslag: Torben Lundsted
Sats & tryk: Narayana Presse, Gylling

Omslagsillustration: RUC-demonstration i København 1976.
Foto: Erik Gleic, Polfoto

ISBN 87-7867-024-1

Roskilde Universitetsforlag
Rosenørns Allé 9-11
1970 Frederiksberg C
Tlf. 31 35 63 66
Fax 31 35 78 22
E-mail: slforlag@sl.cbs.dk

Alle rettigheder forbeholdes.

Mekanisk eller fotografisk gengivelse af denne bog eller dele deraf er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Indhold

Forord	11
I. "I stilheden døden, i strømmen næres livet."	13
Institutionens historie	14
Pædagogik, faglighed og struktur	15
RUC's historie: brud og kontinuitet.	17
Menneskenes og videnskabernes historie	18
Kildemateriale	19
Skriftligt og erindret materiale	22
Min helt egen RUC-historie	24
II: Fra professorvælde til universitetscenter	29
Uddannelse i 60'erne	30
Mere planlægning	31
Nej til bacheloruddannelse – ja til basisuddannelse	33
Masseuniversiteter	34
Studenteroprør	36
Styrelsesloven	39
Problemorienteret basisuddannelse	42
En dobbelt bevægelse for forandring	44
Det nye universitetscenter i Roskilde	46
Aalborg eller Roskilde?	48
Kvadratiske blokke på Marbjerg Mark	50
Det første diktat	51
Interimstyret	53
Lærerne	56
Basisuddannelser og problemorientering	59
Problemorientering og tværfaglighed	60
Gruppearbejde og kurser	65
En ny lærerrolle	67
Eksamen eller evaluering	68
RUC er et eksperiment	69
Et politisk universitet?	70
Politiske ansættelser	71
De styrende organer	73

Traditioner og nye tanker	74
Universitet, folkelighed og erfaringer	75
Marxisme – i flere udformninger	78
Kapitallogik og strukturalisme	80
III. Eksperimentet afprøves	83
Marxistisk missionskole?	83
Et snabeldyr i statskassen.	86
“Gruppen fungerer”	86
Gruppernes problemer.	87
Skrot- og elitegrupper	90
Husenes fællesskaber og udfordringer.	92
Lena	94
Vejlederrollen: selvundertrykkelse eller forførelse	96
Realisering af tværfagligheden.	100
Kapitallogik og Fagkritisk Blad	102
Aktionsfond RUC	105
Dobbeltkvalificering	106
70’ernes projektemner	107
Overbygningsuddannelser	112
Nye samfundsvidenskabelige uddannelser.	114
Ny gymnasielæreruddannelse.	115
Ingen folkeskolelæreruddannelse på RUC	117
“De vil ud og lave folkeskolen om...”	120
Temaer i overbygningsuddannelserne	122
Hans	124
Projektemner.	126
Tværfaglige institutter	132
Reorganisering af basisuddannelserne.	135
Kan RUC rettes op indefra?	140
Modstand mod reorgiet	145
Skal RUC lukkes?	146
Reorgiet i praksis: Husklynger og årgangsintegration	147
Reorganiseringen gennemføres ikke	148
Det eksterne rektorat	149
En junta?	152
Bortvisning af studerende og drama i Folketinget	153
Projektarbejde i arbejderklassens interesse	155
De studerendes aktion	157
Sejren	159
Forskningsfrihed – også på RUC	159

IV. Vendepunktet	165
Omrokering i det eksterne rektorat.	165
Selvorganisering og lærerboycot	167
Boykotten	169
Lukning af SAM-BAS: en beskeden landmine...?	170
Lærernes særlige interesser	172
Tek-sam og/eller naturvidenskab?	173
Klager over det eksterne rektorat	175
“Statsmagtens yderste forpost på RUC er DER!”	178
Boycot og strejke.	180
Alle nødvendige midler	182
Lone og Anne-Grethe	184
Pakkeløsningen – et kup på RUC	186
Studenteraktioner og mæglingforsøg	191
Arbejde i de styrende organer	193
Nye institutter – på vej mod pluralisme?	196
Platformen – baggrund for pakkeløsningen.	199
Førræddere og fantaster	200
To versioner af RUC’s historie	203
 V. RUC skal bestå som universitet	 207
“Vi satte dem, vi havde kuppet, til at administrere”	207
Nye fag og studieområder.	210
Stramninger i de eksisterende uddannelser	211
En ny lærerrolle.	213
Kvinder på tværs	214
Kønskvotering.	215
Kvinder på Tværs	218
Tilsynsrådet	218
818 og socionomi	220
80’ernes projektemner	221
Grovskitsen.	228
RUC skal bestå som universitet	229
Støtte til RUC’s modstand mod Grovskitsen	232
“Der er en hel del at forsvare...”	234
Grovskitsen trækkes tilbage	236
Birgitte	237
“Et universitet uden humaniora er ikke noget universitet”	239
Farvel til socionomi og samfundsfag.	244

Kombinationsuddannelser	245
Internationale Udviklingsstudier: specialisering eller toning?	246
"Alle mulige" kombinationer?	248
Forbudte kombinationer	250
En ny selvforståelse	251
En mere moderne måde at drive borgerligt universitet på	254
RUC og omverdenen	256
Revolution eller ej?	257
Pædagogik som middel eller mål?	259
En ny tværfaglighed	262
Fagdiscipliner: fra forhindring til forudsætning	262
"RUC stadig i vore hjerter?"	266
Fem studenterhuer til RUC	268
VI. RUC – et alternativ	271
Rektorvalg i utide	271
Nye initiativer	273
Lene	273
Videnskabsbutik	275
Internationalisering	276
Struktur og ledelse	278
Bacheloruddannelser	278
Ph.d.-reform	280
Universitetslov i 92	283
Johannes og Peter	285
90'ernes projektemner	286
Konsolidering og udvidelser	292
Bekendtgørelse i 95 – efter 12 års ventetid	293
Selvevaluering	294
Byggeri	296
Nye fag	298
Nye muligheder – gamle konflikter	300
Den fremragende pædagogik	300
Kritik af projektpædagogikken og gruppearbejdet	301
RUC's pædagogik skal ikke ændres	304
Tværfaglighed, basisuddannelser og bacheloruddannelser	306
Tværfaglighed eller fagintegration: overbygningsuddannelserne	309
Dynamik eller konsolidering	312

Nye krav, men endelig en bekendtgørelse	315
Bekendtgørelsen har Afsindigt Negative Konsekvenser	317
Den kontinuerlige historie	319
VII. Myterne – og deres pris	321
Protest mod modernisering	324
70'ernes dilemma: tab og frigørelse	327
80'ernes strategi: designet til overlevelse	330
Fire myter om RUC	331
Hvor blev kritikken af?	335
Noter	338
Arkiver	353
Tidsskrifter og aviser	354
Litteratur	355

Forord

Initiativet til en samlet fremstilling af RUC's historie kommer fra Institut for Historie og Samfundsforhold, RUC. I 94 foreslog den daværende institutbestyrer, professor Lorenz Rerup, at jeg skulle forestå arbejdet under vejledning af docent, dr.phil. Christian Tortzen, som straks påtog sig opgaven oven i sine øvrige forpligtelser, og som har været en kritisk, inspirerende og omhyggelig vejleder. Tak for det!

I den sidste del af projektet har lektor Håkan Arvidsson været min engagerede og indsigtfulde vejleder. Sammen med lektor Tove Kruse og Christian Tortzen har han givet mange gode råd og hjulpet mig til at få samlet trådene. I skal alle tre have tak for konkrete råd såvel som for opløftende og perspektivrige diskussioner. Uden Jeres støtte havde jeg ikke haft mod og energi til at gennemføre projektet.

Institut for Historie og Samfundsforhold, RUC, har været vært for projektet gennem hele perioden. Her har jeg haft gode arbejdsforhold. I de perioder, hvor fordybelse og isolation har været nødvendig, har jeg mødt forståelse for det. Da jeg i efteråret 96 fik brug for kollegial støtte og vurdering, var mange kolleger straks rede og jeres opbakning var mig en stor hjælp.

Vigtige dele af mit materiale har jeg efter kyndig instruktion af Kirsten Szabo fundet i RUC's centralarkiv. Meget andet materiale har ansatte på Roskilde Universitetsbibliotek hjulpet mig med at finde frem, låne og genlåne. Fra RUC's informationskontor har jeg modtaget en del materiale. Jeg skylder stor tak til dem, som har givet mig adgang til større eller mindre private materialesamlinger.

Undervejs i projektet har jeg været i kontakt med mange, der på den ene eller anden måde har været engageret i RUC's udvikling. Mange har indvilget i at lade sig citere her i bogen, og mange flere har undervejs inspireret mig gennem samtaler på mit initiativ. Jeg har mødt stor hjælpsomhed hos alle og skylder stor tak for det.

Gennem hele forløbet har jeg haft kontakt med studerende, som har arbejdet med RUC's historie ud fra forskellige vinkler. Tak for spændende diskussioner til Pia Laukkonen Ravn og Jette Lundhøj Larsen; Michael Wiese og Katrine Svane; Birgitte Smyk samt Thomas Ladegaard, Michel Gjern Vasilas og Jonas Poulsen.

I den allersidste hektiske fase har cand.mag. Lene Nilsson effektivt og snarrådigt hjulpet mig med at finde og udvælge egnede billeder.

Uden for RUC har jeg fundet støtte og inspiration på Institut för Idé- och Lärdoms historia på Lunds Universitet, hvor projektet "Nordiska universitetskulturer" ledes af professor Gunnar Broberg og professor Svante Nordin. Fra professor Kim Salomon, Historiska Institutionen på Lunds Universitet, har jeg også modtaget støtte.

Projektet modtog i starten økonomisk støtte fra Den Danske Bank og Bikubenfonden. Derefter er det finansieret gennem bevillinger fra RUC's konsistorium. En referencegruppe nedsat af rektor Henrik Toft Jensen fulgte arbejdets første fase.

På hjemmefronten har Kirsten undervejs hjulpet mig til at gennemskue mange menneskelige konflikter, ikke mindst mine egne. I den sidste fase har jeg nydt godt af den store gæstfrihed hos Jan og Christian samt hos Nete, Kim og Sebastian.

Jeg takker jer alle for værdifuld hjælp: oplysninger, diskussioner og husly; men ansvaret for det færdige resultat påhviler naturligvis mig alene.

Roskilde, 1.6.97.

Else Hansen

“Korallerne kan kun trives i meget rent og saltholdigt vand, som er i stadig bevægelse. Derfor dør korallerne på læsiden af rev, men på vindsiden, hvor bølgeslaget og strømmen er stærkest, vokser de og udvikler sig i store og smukke kolonier. Det hører imidlertid også med i billedet, at det er de ældre men forkalkede dele af revet, som giver dette styrke og kraft til at modstå bølgeslaget gennem århundreder.”

(RUC-NYT 1976 -)

I. “I stilheden døden, i strømmen næres livet”

RUC-NYT har siden 1976 bragt ovenstående beskrivelse af RUC's motto og segl med billede af en koral. Mottoet og seglet blev i foråret 1972 præsenteret i en kronik i Berlingske Tidende af Bent Elbek, som var medlem af RUC's første ledelse, Interimstyret. RUC-NYT's beskrivelse er hentet herfra, men Elbek afsluttede selv sin præsentation af RUC's motto og segl med disse ord:

“Som havets brænding nærer korallerne, skal tidens strømninger og oprør være det, hvorpå det ny universitet skal vokse sig smukt og stærkt. En dag skærmer væksten måske sig selv mod bølgeslaget, og da må den standse og henfalde til døde kalkstrukturer. Men da brydes bølgerne allerede et andet sted over nyt liv.”

(BENT ELBEK. 1972)¹



Mottoet blev valgt under indtryk af tidsånden i årene efter ungdomsoprøret. Der var ingen tvivl om, at tiden ville skabe rigeligt med strøm og bevægelse om den nye koral. Men hvordan er det gået sidenhen? Har de ældre dele af revet givet det styrke til

at modstå bølgeslaget? Eller er væksten standset, fordi den for effektivt har skærmet sig selv mod bølgeslaget? Findes udviklingsmulighederne andre steder i dag end for 25 år siden?

Da Roskilde Universitetscenter blev oprettet i 1972 blev det kaldt "verdens mest dristige universitetseksperiment" og "marxistisk missionsskole". I løbet af 70'erne blev det til et "kapitalistisk avantgardeuniversitet" og "marxistisk-maoistisk indoktrineringsanstalt". I 80'erne blev RUC udnævnt til "erhvervslivets yndling" samtidig med, at der internt blev talt om "vejledningens elendighed". Når 90'ernes studerende om morgenen går ad den snoede sti fra Trekroner Station, forbi kollegiet og de to søer, og fordeler sig i RUC's mange huse, er det ikke 70'ernes samfundskritik eller 80'ernes trange ressourcesituation, der optager dem, men de aktuelle problemer: "Hvordan går det med Jeres projekt?" "Hvornår skal I til eksamen?" "Har du læst hele bogen?" "I dag siger jeg det altså til hende, så håber jeg..." "Jeg mødte forresten hende den rødhårede fra vores basishus i går...", "Da jeg var på arbejde i går, sagde en kunde ..."

Mange træk ved studiesituationen på RUC har rødder tilbage til RUC's første år. Gruppearbejde, problemorientering og lærernes vejlederrolle blev først sat i sammenhæng med 70'ernes opgør med traditioner. "Her skal man prøve at skabe noget af alt det, man har savnet på de gamle universiteter," skrev Bent Elbek i 72. I dag er noget uforandret, mens andet er tilpasset nye tiders krav. Hvornår er forandringerne sket? Og hvordan? Hvilke omstændigheder har bevirket, at eksisterende strukturer er blevet ændret? Og bevaret?

Institutionens historie

Universitetshistorie kan skrives ud fra flere synspunkter. Her vil der blive lagt vægt på at fortælle *institutionens historie*, altså de træk og vilkår, som har været fælles for alle på RUC uanset, hvilket fag de har været tilknyttet, uanset om de har været studerende, lærere eller teknisk-administrativt personale. En del af RUC's institutionshistorie handler om de mål for centrets virksomhed, som den daglige praksis og de overordnede beslutninger har været rettet mod. Målene for RUC's virksomhed er ikke en entydig størrelse. Der har været flere opfattelser af, hvad de overordnede mål skulle være, disse opfattelser har ændret sig med tiden. I nær tilknytning til de mere eller mindre eksplicit formulerede mål for RUC findes RUC's skiftende selvopfattelser. Der har altid været enighed om, at RUC var forskellig fra Københavns Universitet, men der har været lagt vægt på forskellige elementer i denne forskellighed, ligesom RUC har påtaget sig forskellige roller i samfundet. I argumenterne for at opretholde eller ændre studiestruktur er RUC's mål og selvopfattelse ofte blevet diskuteret. Det gælder ikke mindst i forbindelse med basisuddannelsernes funktion og realisering af målet om tværfaglighed. Den problemorienterede projektpædagogik har fra RUC's første år været et kendetegn for institutionen, men i argumenterne for at opretholde



*I 90'erne tager man toget til RUC – og går fra Trekrøner Station til centret ad den snoede sti.
Foto: Kim Sandholt*

eller ændre dele af pædagogikken har det vist sig, at pædagogikken har haft forskellig status på RUC.

Diskussionerne om mål og selvopfattelse hører til den interne institutionshistorie. Men også forholdet mellem RUC og omverdenen har været vigtigt i institutionens historie. Det gælder tidstypiske tendensers påvirkning af RUC, som det bl.a. er kommet til udtryk i forskelle mellem studenterårgangene og deres valg af projektemner, men også mindre konkret i skiftende politiske og teoretiske diskussioner. RUC's forhold til Undervisningsministeriet og dermed Folketinget har været skiftende, men var specielt i 70'erne og 80'erne anspændt. På et nyt universitet som RUC var der mulighed for at indføre nye styringsprincipper og en ny udformning af universiteternes traditionelle autonomi. Mange konflikter på RUC har udspillet sig i spændingsfeltet mellem central styrelse og institutionel autonomi.

Pædagogik, faglighed og struktur

Det problemorienterede projektarbejde i deltagerstyrede grupper hører til det, som især adskiller RUC fra andre universiteter. Denne RUC-historie skal give et indtryk af, hvad den problem- og projektorienterede pædagogik overhovedet går ud på, men

det vil i denne sammenhæng føre for vidt at komme ind på en nærmere diskussion af de pædagogiske fordele og ulemper eller af de særlige didaktiske overvejelser, som knytter sig hertil. I stedet skal det undersøges, hvordan det nye pædagogiske koncept blev integreret i strukturen, og hvordan det er blevet anvendt. Konflikter i anledning af pædagogikken har bl.a. drejet sig om forholdet mellem projektarbejde og kursusundervisning. Det skal diskuteres, hvilken rolle og status selve pædagogikken og debatten herom har haft på forskellige tidspunkter. Har det været et mål i sig selv at drive problem- og projektorienteret pædagogik? Eller har det været et middel til at opnå andre mål? Hvornår er pædagogikken blevet kritiseret og udviklet internt? Hvornår er den blevet taget som en selvfølgelighed, der stod udenfor diskussion?

Gennem hele RUC's historie har der været konflikt mellem to opfattelser af faglighed: den enkeltfaglige og den tværfaglige. RUC har profileret sig som en institution med tværfaglige uddannelser fra starten, mens det enkeltfaglige i de første år fandtes på andre institutioner. Det er senere blevet ændret. De enkelte fag på RUC har profileret sig selvstændigt. Hvilke ændringer lå til grund for disse skift? Hvordan har det haft indflydelse på studiestrukturen? I de senere år har et nyt element i studiestrukturen præget RUC såvel som andre uddannelsesinstitutioner, nemlig den 3-årige bacheloruddannelse. Hvilke udfordringer har den betydet for RUC's hidtidige studiestruktur?

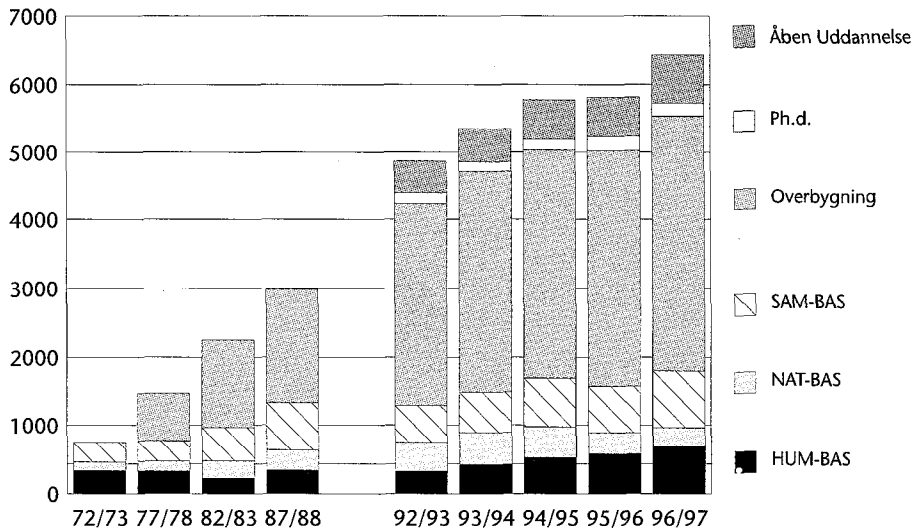
I diskussionerne om RUC's struktur findes spændende stof til afklaring af RUC's mål og selvforståelse. Selv om de enkelte faglige miljøer har mulighed for selvstændig udvikling i forskellige retninger, skal de alligevel trives inden for den samme struktur. Der er særligt to aspekter ved diskussionerne af strukturen, som påkalder sig opmærksomhed. Dels hvordan strukturen overhovedet skulle udformes. Dels om den nødvendigvis skulle gælde for alle fag, eller om der kunne gives plads for parallelle forløb på nogle punkter.

Strukturdiskussionerne er også demokrati- og identitetsdiskussioner. Hvordan forholder man sig til uenigheder? Kan forskellige synspunkter – og strukturer – trives side om side?

RUC har som mange andre institutioner et mangefacetteret liv med forskellige udviklingsretninger og -tempo indadtil. En mere samlet RUC-identitet har derfor ofte aftegnet sig i sammenstød med omverdenen. Specielt i 70'erne var RUC flere gange til diskussion i Folketinget. I daglange debatter markeredes skarpe synspunkter for og imod RUC fra alle partier. I det mere dagligdags arbejde har RUC samarbejdet med Undervisningsministeriet, hvorfra der er kommet bekendtgørelser og afgørelser om de enkelte dele af RUC's virksomhed. RUC har været følsom over for vurderinger fra arbejdsgiverne angående RUC-kandidaternes særlige kvalifikationer. Som et ultraditionelt og til tider provokerende universitetscenter har RUC ofte været centrum for historier i pressen. Den almene samfundsudvikling har naturligvis også påvirket

den særlige udvikling på RUC. De økonomiske og politiske konjunkturer har tildelt og frataget RUC ressourcer og muligheder. Tidernes strømninger har påvirket studerendes og læreres emnevalg og holdninger.

Antal studerende 1972 - 1997



RUC's historie: brud og kontinuitet

RUC's historie er hidtil blevet fortalt som en historie præget af kontinuitet. Der er blevet lagt vægt på at fremhæve de træk, som er uforandrede gennem historien. I mit arbejde tog jeg udgangspunkt i 90'ernes beretninger om RUC, både som de fortæles af folk, der har været længe på RUC, og som de findes i RUC's officielle præsentationsmateriale. Historierne har det til fælles, at de kan fortælle om de "oprindelige" ideer, som blev introduceret i 70'erne, og som siden har overlevet de mange ændringer. Et eksempel på den kontinuerlige historie findes i indledningen til RUC's selvevaluering, der blev afleveret til Undervisningsministeriet i oktober 1993.

"Roskilde Universitetscenter blev for godt og vel 20 år siden grundlagt som et eksperimenterende universitet. Ambitionen var at uddanne studerende, der vidende, kritisk og selvkritisk engagerer sig i deres fag og i det samfund og den kultur, de lever i. Dette er også i dag en nødvendig ambition. RUC skal leve op til de krav, samfundet i dag stiller til sine højtuddannede. Men RUC må også have plads til at tilrettelægge sine uddannelser på en anden måde, end man gør andre steder. Og sidst men ikke mindst skal RUC være i stand til at se kritisk på sig selv, have mod til at bevare det, der er værd at bevare, og til at forandre det, der skal forandres."

(FORORD TIL RUC'S SELVEVALUERING. 1993.)²



Ingen kan sige, at det, som står her, ikke er sandt. Men alle med blot et minimalt

RUC-projekter anno 1973 og 1996.



STATEN OG MERVÆRDI- PRODUKTIONEN

EN ANALYSE AF PERIODEN
1957-70 I DANMARK

Modul 1 Semesterprojekt
Socialvidenskabelig analyse
V/institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi

Fra velfærdsstat til velfærdsmix
- en velfærdspolitisk diskurs

Projektet er udarbejdet af
Katrine Andersen
Kenneth Sejlø Petersen
Roskilde Universitets Center
Efterårssemesteret 1995

Vejleder:
Lektor Peter Abrahamson
ved Roskilde Universitets Center

kendskab til udviklingen i de sidste 25 år kan se, at væsentlige dele af udviklingen på RUC ikke omtales. Bevægelsen fra 70'ernes samfundskritiske studier til 90'ernes opfattelse af RUC som et ligeværdigt alternativ til andre universiteter. Forskellen mellem de aktionerende RUC'ere med deres besættelser, boykot og demonstrationer og de dygtige og glade RUC-studerende, som overhaler alle i kapløbet om de bedste jobs. Projekttitler som "Staten og merværdiproduktionen" (1973) og "Fra velfærdsstat til velfærdsmix" (1996) tyder på, at RUC's historie også rummer en række brud på centrale områder. Nye opfattelser af, hvad der er RUC's egentlige funktion. Hvordan den ideelle RUC-studerende opfører sig. Hvad projekterne skal handle om.

Menneskenes og videnskabernes historie

De enkelte situationer, konflikterne og de seje træk er skabt af mennesker, som har lagt ildhu, entusiasme, flad ligegyldighed eller pligttopfyldelse for dagen. RUC har været rammen om væsentlige ændringer i enkelte menneskers liv, i deres opfattelse af sig selv og omverdenen. Det samme kan forhåbentlig siges om alle uddannelsesinstitutioner, men gælder måske alligevel i særlig grad for RUC, der har givet sine studerende, ansatte og kandidater specielle vilkår. Uden for RUC skulle de forsvare institutionen over for mistro og til tider usaglige angreb. Indenfor skulle man arbejde

med strukturer som gruppearbejde og problemorientering, som først i de senere år også er blevet anerkendt og anvendt udenfor. Alligevel har dette aspekt, *menneskenes historie*, kun fået en beskeden plads i denne fremstilling. Undervejs i arbejdet har det vist sig, at forbindelsen mellem den individuelle historie og institutionens historie er uklar for mange. Mange forsøger at fortælle den individuelle historie som institutionens historie. De vil generalisere deres erfaringer. RUC er så ung en institution, at der endnu kun er få personer, som kan se tilbage på “min tid på RUC” som en del af et gennemlevet voksenliv. De reflekterede erindringer er endnu ikke skrevet, måske dårligt nok fortalt. Det er et af målene for dette arbejde at gøre rammerne omkring de enkelte menneskers udfoldelser tydelige. Hvilke vilkår var RUC underlagt på de forskellige tidspunkter? Udefra og indefra. Institutionshistorien rummer en analyse af vilkårene på RUC, hvordan de har ændret sig, og hvordan de er blevet bestemt af både indre og ydre forhold. Den vil forhåbentlig sætte gang i erindringerne, de små historier og anekdoterne, som fortælles for deres egen skyld.

Enkelte mere personlige beretninger er medtaget her. De giver glimt af de oplevelser og erfaringer, der er gjort på RUC, men gør det ikke ud for en reflekteret fremstilling af forholdet mellem individ og institution.

Uanset hvordan man vender spørgsmålet, er det faglige og videnskabelige arbejde grundlaget for universitetets virksomhed. Det gælder, hvadenten målet er at skabe et nyt videnskabeligt paradigme eller at udforske og konsolidere det eksisterende. Universitetet er den fælles ramme for de mange forskellige videnskabsområder. Videnskaberne definerer sig ikke kun i forhold til den enkelte institution og hinanden, men i høj grad også i forhold til fagenes interne traditioner, udviklet gennem mange års diskussion, konflikt og samarbejde mellem forskere på forskellige institutioner. *Videnskaberne historie* er mangfoldig og kompliceret. Det ville være urimeligt at forsøge at sammenfatte udviklingen for så mange fag gennem 25 år på den begrænsede plads, som her er til rådighed. De enkelte fags overvejelser om, hvordan man i den særlige RUC'ske form kan kombinere de udefrakommende krav med fagenes interne krav er vidt forskellige, går i forskellige baner. Inden for denne fremstillings rammer kan videnskaberne historie kun blive fortalt helt overordnet, mens de enkelte fags udvikling og bidrag til faglige ændringer ikke behandles. Institutionens historie kan derimod fortælle om de fælles vilkår, som institutionen har givet uddannelserne, fagene, institutterne at udfolde sig indenfor på forskellige tidspunkter.

I oversigter findes eksempler på projekttitler fra de tre årtier. De vil give et indtryk af, hvad de studerende har beskæftiget sig med, men erstatter naturligvis ikke en egentlig analyse af udviklingen i emne- og teorivalg.

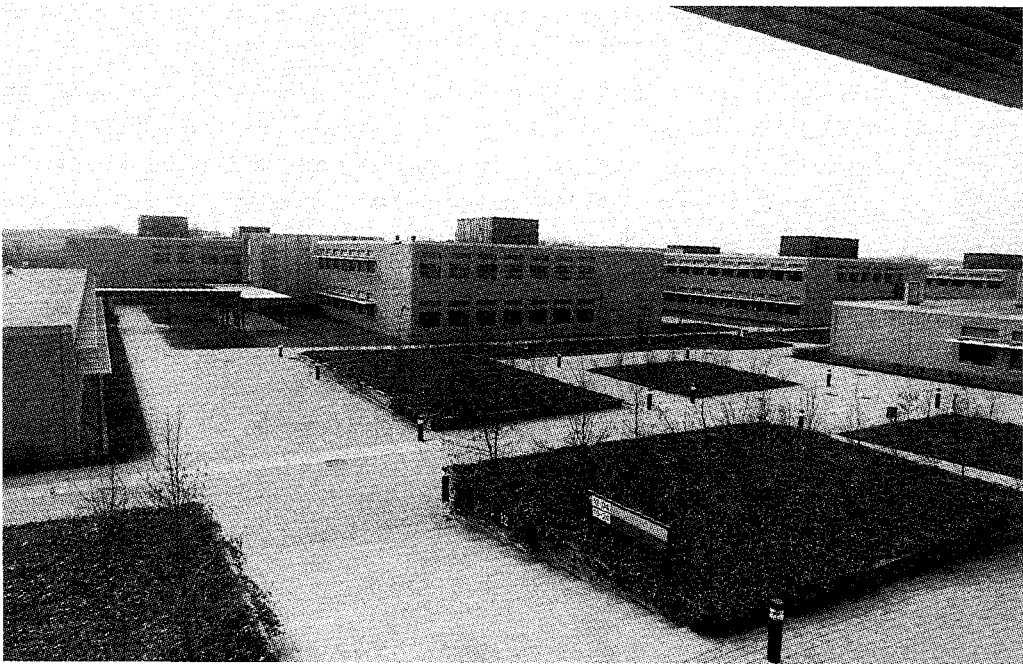
Kildemateriale

Hovedparten af materialet til denne undersøgelse er fundet i RUC's centralarkiv, som stadig beror på RUC i samme tilstand, som det i sin tid er arkiveret. Efter den

oprindelige arkivering er der ikke sket yderligere sortering. Centralarkivet omfatter alle officielle skrivelser mellem RUC og andre institutioner eller offentlige myndigheder. Desuden findes her interne skrivelser mellem de enkelte fag, uddannelser, institutter, lærere, andre ansatte og studerende og RUC som institution. Henvisninger til centralarkivets materiale sker med oplysning om journalnummer og dato.

RUC's interne debat- og meddelelsesblad RUC-NYT er udkommet siden 1973. I 1972 udkom et mindre meddelelsesblad med navnet Lidtgodtnyt, opkaldt efter det oprindelige navn på markerne, hvor RUC blev opført, Lidtgodthuse. I 70'erne udkom der i forbindelse med alle større "begivenheder" særnumre af RUC-NYT, hvori de relevante, originale skrivelser var aftrykt. Særnumrene af RUC-NYT indeholder ikke debatindlæg, men er kildesamlinger. De to blade har bragt en del væsentlige debatter om forskellige RUC-spørgsmål, men debatintensiteten er svingende gennem årene. Udgangspunktet for debatterne har været, at en person har haft et synspunkt om et forhold på RUC og af egen drift har skrevet om det. Derpå er indlægget blevet besvaret og imødegået i efterfølgende numre. Desuden har RUC-NYT gennem alle årene haft den funktion at oplyse om undervisningstilbud, frister for eksamens-tilmelding m.m., og det har været forum for mere private annoncer, hvor man har søgt ny bolig, meddelt at kattekillinger kunne afhentes osv.

Siden 1975 har RUC hvert forår udgivet RUC-avisen. Den er blevet uddelt på gymnasier, HF-kurser og andre steder, hvor potentielle nye studerende var samlet.



RUC i 70'erne. Foto: Knud Henriksen, Nordfoto

Heri er RUC år efter år blevet præsenteret, netop som universitetscentret ønskede at blive opfattet på det givne tidspunkt.

En omfattende avisudklips-samling, siden 74 tilvejebragt gennem Journalistforbundets Avisudklipsbureau, dokumenterer, at RUC siden sin oprettelse ofte har været "godt stof" i landets aviser. Her fra er hentet supplerende materiale til de mest markante begivenheder i form af kronikker og andre debatindlæg samt enkelte større interviews. Avisstoffet er en samtidig kilde, og da holdninger og udsagn er afpasset efter den aktuelle situation og de nødvendige politiske hensyn, siger de især noget om, hvad det har været hensigten at formulere udadtil.

Enkelte private arkiver er inddraget i materialet. Det drejer sig om dele af tidligere rektor Erling Olsens arkiv, der rummer den klage om undervisningen på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, han i 75 sendte til rektor Bent Jørgensen. Kirsten Høngsmark, der var RUC-studerende fra 72, indsamlede i 74 i forbindelse med et projektarbejde materiale om RUC-studerendes erfaringer med gruppearbejde. Materialet indeholder udskrifter af interview, samtidige debatindlæg og Kirsten Høngsmarks projektrapport. Desuden er der brugt enkelte andre materialer fra den omfattende samling af alt, hvad hun som aktiv RUC-studerende i 70'erne fandt interessant. Fra sekretær Birthe Söderhamn har jeg fået en del materiale fra begyndelsen af 80'erne. Ole Dybbroe blev ansat som professor på RUC i 72, og da han i 95 gik på pension, overlod han mig uden restriktioner sine gamle papirer om RUC. Heri fandtes bl.a. referater af læremøder i de kritiske år midt i 70'erne samt adskilligt andet materiale. Materialet overlades nu til Roskilde Universitetsbibliotek, hvor det vil indgå i bibliotekets samling. Professor Gunhild Nissen har overladt mig en lille samling referater af møder blandt lærere på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse i efteråret 76. I lektor Mogens Kühn Petersens omfattende arkiv har jeg fundet enkelte centrale debatoplæg. Lektor Jørgen Vogelius har givet mig lov at læse uddrag fra hans dagbog fra foråret 77.

Roskilde Universitetsbibliotek har en samling af halvofficielt RUC-materiale fra 70'erne. Det er registreret i bibliografien "RUC gennem 10 år" (1982). Desuden findes en omfattende samling af RUC-rapporter på biblioteket. Et udvalg af disse er også indgået i materialet.

Et omfattende materiale om studieforhold på RUC blev indsamlet i RUC's første år i RUC-CEP-projektets regi. RUC-CEP var et stort anlagt evalueringsprojekt, ledet af Lars-Gunnar Holmström, en førende svensk uddannelsesforsker. Projektet blev indledt i 1973, fordi der var stor interesse for at undersøge, hvordan eksperimentet på RUC udviklede sig. Undersøgelsen indebar bl.a. omfattende interview med lærere og studerende samt undersøgelser af sociale og faglige processer i grupperne. I foråret 76 var projektets bevilling opbrugt, og den blev ikke fornyet. I konsekvens heraf blev projektet ikke færdiggjort. Det indsamlede materiale blev indtil 87 opbevaret under lås på RUC, hvorefter det blev destrueret, da der ikke kunne opnås enighed i spørgsmålet om oplysning til materialet.³

Undervejs i arbejdet har jeg haft samtaler med personer med tilknytning til RUC. I første række med samtlige rektorer, men også med andre, som har haft en kontinuerlig tilknytning til RUC gennem hele perioden. Mange flere kunne have bidraget med interessante aspekter af RUC's historie – og mange har været villige til at deltage – men af ressourcemæssige årsager er antallet af samtaler blevet begrænset. Alle har godkendt de udtalelser, de er citeret for.

Skriftligt og erindret materiale

Det autoritative skriftlige kildemateriale viser med stor sikkerhed, hvad der skete på det formelle niveau, hvornår det skete, og hvem der var involveret. Det viser derimod ikke, hvilke "studehandler" de formelle afgørelser hviler på. På den anden side betyder det, at de underhåndsaftaler og klagesager, som trods alt vises i materialet, må være af ret stor betydning, eftersom de har sat sig spor på dette niveau, men det er nødvendigt at gøre sig klart, at de kun er toppen af isbjerget. Det skriftlige materiales største ulempe er, at der er så meget, der ikke står der. I referater og officielle breve findes kun resultaterne af drøftelserne, men sjældent de mange overvejelser og synspunkter, som er blevet luftet undervejs til konklusionen. Til gengæld kan man i reglen gå ud fra, at de officielle breve og referater er velovervejede. Deres indhold skyldes ikke en pludselig stemning eller indskydelse, men er resultat af grundige overvejelser og diskussioner. Det samme gælder i en vis udstrækning mere subjektive skriftlige kilder, som f.eks. kronikker eller avisinterview. De vil ofte være godt gennemarbejdede, interview vil ofte være godkendt før trykningen. Det samtidige kildemateriale har større værdi end en samtale en forårsdag tyve år senere. Alligevel sætter den type skriftligt kildemateriale i sig selv visse begrænsninger for analysens rækkevidde. Materialet kan f.eks. ikke udtale sig om, hvad mennesker følte i de konkrete situationer, og sjældent om, hvorfor de tog de konkrete beslutninger. Derimod viser den type materiale de officielle begrundelser bag beslutningerne.

Det erindrede materiale stammer fra samtaler med forskellige personer, som har haft indblik i og indflydelse på udviklingen på RUC. Her fortælles mere om, hvad der er sket på det uformelle niveau. Mange detaljer glemmes naturligvis med årene. Tilbage står det, som har gjort særligt indtryk, og som den enkelte mener har fået betydning for fremtiden. RUC er en særlig institution at skrive historie om, idet mange af historiens aktører stadig er ansat på centret. De har hver især klaret sig gennem 70'ernes og 80'ernes kriser og har hver især deres egen helt personlige historie, som er tæt knyttet til deres liv på RUC. Deltagelse i 70'ernes konflikter er ikke gået sporeløst hen over nogen, og mange har på en eller anden måde gjort op med holdningerne fra dengang. De personlige historier bærer selvfølgelig præg af dette. I interviewsituationer kunne det af og til aflæses i kropssproget, som f.eks. hos den lærer, der åbent og afslappet fortalte om sit fags traditioner, men som måtte skjule sin mund med hånden, og drejede uroligt på stolen, da han blev spurgt om 70'ernes politiske uenigheder. Det var tydeligt, at det var et ubekvemt emne, og at jeg kom for



RUC i 90'erne. Foto: Kim Sandholt

tæt på – og svaret blev da også, at politiske uoverensstemmelser sandelig ikke havde været et problem. Dertil kommer, at universitetsfolk er vant til at analysere, ikke til at tale om sig selv. Mange havde overordnede bud på, hvordan RUC-historien skulle fortolkes, men ikke mange personlige erindringer at diske op med på trods af, at jeg i de første samtaler efterlyste netop det. Senere ændrede jeg stil i samtalerne og gik mere efter de politiske vurderinger, som er gengivet i citaterne. Det har selvfølgelig betydning, at størsteparten af samtalerne blev fortaget så tidligt i forløbet, at jeg endnu ikke kunne strukturere dem ud fra min fortolkning af historien. Endelig har det også betydning, at jeg skulle skrive om mit eget universitet og dermed interviewe mine egne lærere; en vis autoritetstro sneg sig ind i samtalerne.

Min helt egen RUC-historie

Da jeg i 1982 søgte optagelse på RUC, var jeg ikke i tvivl om, at jeg ville ind på den humanistiske basisuddannelse – og ikke på den samfundsvidenskabelige. Det undrede min omgangskreds, for i årene siden min studentereksamen i 1976 havde jeg været engageret i politisk arbejde. Jeg havde haft job som pædagogmedhjælper og var hurtigt blevet involveret i fagforeningsarbejde. Sammen med andre VS'ere og folk fra KAP var jeg med til at arbejde for at få indført en ny og – mente vi – mere demokratisk struktur i fagforeningsarbejdet i Århuskredsen. (Vores strukturforslag, der blev præsenteret af tidligere universitetsstuderende, var inspireret af de universitetsstuderendes RUC-aktioner, kan jeg nu se.) Mit engagement fik en brat afslutning i 81. Fagforeningsarbejdet blev efterhånden for krævende, og min gode vilje slog ikke til. Da mit kollektiv efter forskellige dramatiske hændelser blev opløst på samme tid, var jeg færdig med at være både "politisk aktiv" og "alternativ". Måske kunne man ikke ordne alting uden for de etablerede institutioner. Nu ville jeg gerne have en uddannelse. Derfor var jeg helt sikker i mit valg af humanistisk basisuddannelse, ikke noget samfundsengagement til mig, tak! Men gerne dybsindige diskussioner om meningen med livet og den slags.

I løbet af de to år på basisuddannelsen lærte jeg RUC at kende som et splittet system. På den ene side var der mange regler for, hvordan en gruppe og et hus skulle fungere. På den anden side var der en utrolig modvilje mod at formulere dem og gøre klart, hvad der var mulighed for, og hvad der blev forventet. Jeg regnede med at finde mennesker med klare politiske holdninger – til venstre for Socialdemokratiet. Lærere med suveræne erfaringer og metoder i gruppearbejde og med spændende, ja originale indfaldsvinkler til alskens problemer, som de måtte kende til gennem det videnskabelige arbejde. Men mange studerende holdt hurtigt op, og stemningen blandt lærerne var præget af skarpe bemærkninger. Det blev imidlertid allsammen overskygget af de fantastiske oplevelser ved at gå ind i nyt stof sammen med projektgruppen og ved at mærke, at jeg faktisk fik ny viden og nye erkendelser.

Min overbygningssuddannelse blev præget af mit engagement i RUC's kvinde-

forskningsmiljø "Kvinder på Tværs". Såvel historie- som geografiprojekter behandlede på forskellig vis kvinders vilkår. De ordinære kurser på fagene var ikke til nogen stor støtte i det arbejde, så jeg nød godt af den mulighed, RUC giver for selv at præge studieforløbet, bl.a. gennem "kvindehistorie-temaet". Gennem Videnskabsbutikken fik jeg kontakt med Økonomaforeningen, som ønskede at få skrevet sin historie. Det blev et spændende emne for mit speciale.

Ved studiets start var jeg meget spændt på, hvad det ville sige at være en rigtig RUC'er. I løbet af min studietid blev spørgsmålet mindre påtrængende, det blev mere spændende selv at være en RUC'er. For mig betød det mulighed for at lave kvindestudier og for at tilrettelægge mine projekter, så de hurtigt kunne bruges "i virkeligheden". Da Lorenz Rerup, professor ved institut for Historie og Samfundsforhold, i 1994 ringede mig op for at høre, om jeg ville skrive RUC's historie, blev spørgsmålet om, hvad en rigtig RUC'er, er igen aktuelt. Hvad var drivkraften i RUC? Hvor var det rigtige RUC? Rygterne om de voldsomme konflikter og det intense arbejde i 70'erne havde givet mig en fornemmelse af, at det var helt anderledes dengang, at meget af RUC's renommé egentlig stammede fra den tid. I min egen studietid i 80'erne havde jeg truffet en del desillusionerede lærere, oplevet gruppearbejde, som ikke fungerede, uinteressante kurser – og en velsignet frihed til at beskæftige mig med det, som jeg fandt interessant samt engageret vejledning i mine lidt specielle emnevalg.

Det, at jeg selv er RUC'er, har haft betydning for min indfaldsvinkel. Det faglige arbejde med projekt "RUC's historie" har sat mig i gang med en kompliceret genoplevelse af min tid på RUC – en proces, som stadig optager mig. Min erindring om studietiden er præget af ambivalens. På den ene side fik jeg mulighed for at føle en dyb tilfredsstillelse ved at fordybe mig i tilsyneladende enkle spørgsmål, der udviklede al deres komplicerethed undervejs. På den anden side har jeg undertiden følt, at RUC har udstillet en dobbelthed med mange store idealer og fordringer, som hverken er blevet indløst eller dementeret, bl.a. i den kejtede omgang med gruppernes procesproblemer i min studietid i 80'erne. RUC har aldrig stået for mig som en fascinerende og forførende indfrielse af alle forventninger, men er heller ikke blevet årsag til dybtgående skuffelse og frustration. Min ambivalens over for RUC har betydet, at min fremstilling nok har fået en kraftigere fokusering på de interne RUC-problemer og -processer, end en fremstilling skrevet af en "udefra" ville have haft.

I løbet af min studietid havde jeg kun været i overfladisk berøring med RUC-politiske emner, så mit kendskab til begivenheder, konflikter og udviklingstræk var helt summarisk ved projektets start. Det manglende forhåndskendskab var en af mine "kvalifikationer" ved arbejdets begyndelse. Jeg havde ikke på forhånd særlige interesser at varetage. Rektor sammensatte en gruppe af historikere fra RUC og "udefra", som fulgte mit arbejde. Det blev en særlig faglig udfordring at sidde på RUC og skrive om RUC. Efterhånden som de skriftlige kilder åbnede sig for mig, kunne jeg leve mig ind i forhåbninger og konflikter i RUC's historie. I første omgang viste det

sig at blive vanskeligt at danne mine vurderinger ud fra kilderne alene. I mit daglige miljø fandtes der nemlig uhyre mange rester af RUC-historien. Ikke alene havde jeg kontor i en af RUC's ældste bygninger, hos Institut for Historie og Samfundsforhold i bygning 03, men langt størsteparten af instituttets ansatte var at betragte som "omvandrende levninger". De havde på en eller anden måde deltaget i de fleste begivenheder i RUC's historie. Fra et fagligt synspunkt fandt jeg det helt uholdbart at lade min vurdering af det historiske materiale påvirke af daglige frokostsamtaler om dette og hint, også om tidligere oplevelser på RUC. For at skabe den nødvendige distance valgte jeg i en lang periode at isolere mig fra andre RUC-ansatte end min vejleder. Jeg holdt mig på mit kontor og talte stort set ikke med RUC-folk. Det gav mig mulighed for at komme godt ind i stoffet, og efterhånden tog min vurdering af begivenhederne og deres indbyrdes forhold form. Rektor opløste i sommeren 96 den oprindelige referencegruppe, og da lektor Håkan Arvidsson, lektor Tove Kruse og docent Christian Tortzen derefter trådte sammen for at vejlede mig, havde jeg dannet mine teser og udvalgt mine kilder.

Undervisnings- og forskningsministre

	Undervisningsministre	Forskningsministre
68	Helge Larsen rad.ven.	
69		
70		
71		
72	Knud Heinesen soc.dem.	
73	Ritt Bjerregaard soc.dem.	
74	Tove Nielsen venstre	
75	Ritt Bjerregaard soc.dem.	
76		
77		
78		
79	Dorte Bennedsen soc.dem.	
80		
81		
82		
83	Bertel Haarder venstre	
84		
85		
86		
87		Bertel Haarder venstre
88		
89		
90		
91		
92		Svend Bergstein CD
93	Ole Vig Jensen rad. ven.	Frank Jensen soc.dem.
94		
95		
96		
97		Jytte Hilden soc.dem.

RUC's rektorer og prorektorer

	rektor		prorektor	
70	Erling Olsen	SAM	÷	
71				
72				
73	Thomas Webb	HUM	K.E. Svendsen	SAM
74	Bent C. Jørgensen	NAT	Thomas Webb	HUM
75				
76			Niels Erik Wille	HUM
77				eksternt rektorat: Jørgen Baltzer
78	Boel Jørgensen	SAM	H. Salling Olesen	HUM
79				Erik Stig Jørgensen
80				Knud Larsen
81			Per Kongstad	SAM
82				Tilsynsråd
83				
84				
85				
86			J. Højgaard Jensen	NAT
87				
88				
89	Henrik Toft Jensen	SAM		
90				
91				
92			K. Sonne Jacobsen	HUM
93				
94				
95				
96				
97			Karen Sjørup	HUM

“Helt afgørende var *tidsånden*. I begyndelsen af 70’erne kunne alt lade sig gøre, tingene skulle laves om, nu skulle det være. Der var overskud og kraft til forandringer, som der ikke havde været før 68. Og heller ikke siden.”

(SAMTALE MED BØRGE KLEMMENSEN. 1995)

II: Fra professorvælde til universitetscenter

28. maj 1970 besluttede Folketinget, at nu skulle der oprettes universitetscentre i Danmark. Der var behov for ændringer. De nye universiteter skulle ikke længere styres af professorerne, og de skulle være universitetscentre. Både udviklingsmuligheder og konflikter prægede Danmark på det tidspunkt. Økonomisk højkonjunktur og omstilling fra landbrug til industri og service havde præget 60’erne og betydet opbygning af velfærdsstats-institutioner som større sygehuse, nye centralskoler, flere gymnasier og flere børnehaver. Som regeringsparti frem til 68 var Socialdemokratiet dybt involveret i 60’ernes ændringer, og også den borgerlige RVK-regering (68-71) støttede en “modernisering” af det danske samfund, en omstilling bort fra den landbrugsdominerede politik og livsstil. Der var enighed om at fastholde den økonomiske vækst. Men allerede i 60’erne blev konturerne af de konflikter mellem forskellige grupper, som trådte så tydeligt frem i 70’erne, ridset op. Deltagerne i atommarcherne i begyndelsen af 60’erne sagde “nej” til regeringens inkonsekvente atompolitik, der på en gang forbød atomvåben på dansk jord og tillod militærøvelser, som var baseret på tilstedeværelse af atomvåben. Bl.a. i forbindelse med atommarchene blev det tydeligt, at den kolde krig stadig var aktuel for mange, modsætningen mellem Sovjetunionen og USA var et af de politiske pejlemærker. Jordlovsafstemningerne i 63 betød et “nej” til, at det offentlige planlægning skulle have højeste prioritet og et forsvar for den fri ejendomsret og jordejernes ret til at sælge til højstbydende. Rindalismens protester mod kunststøtte i midten af 60’erne var et “nej” til, at “uforståelig” kunst skulle prioriteres frem for den folkelige underholdning – og i øvrigt et forvarsel om Fremskridtspartiets kritik af velfærdsstaten i 70’erne.

Det danske samfund var ændret væsentligt i løbet af 60’erne. Da landbruget havde mistet sin position som det vigtigste erhvervsområde i Danmark, var det klart, at de store omstillinger i de overordnede samfundsstrukturer fik betydning for stort set alle. De fleste var tilhængere af tankerne om velfærdsstaten, der tog sig af de dårligst stillede. Det var klart for mange, at væsentlige ændringer var nødvendige, men det var vanskeligt for det etablerede samfunds fortalere at finde nye veje. De ydre ændringer i 60’ernes samfund satte sig selvfølgelig også spor i den enkeltes mulighed for

at orientere sig. Et livsforløb var ikke længere begrænset af fastlagte sociale og geografiske muligheder. For mange stod alle muligheder åbne. Man kunne flytte, få adgang til uddannelser, leve sit liv i fællesskab med andre.

Der var i 60'erne og 70'erne i hovedsagen to svar på denne udfordring. Enten skulle samfundet blive mere rationelt, på teknokratisk vis gennemplanlægges på en bedre måde, så den enkeltes valg kunne blive så "rigtigt" som muligt. Eller udviklingen skulle have en helt anden drejning, bort fra individualisme, bort fra troen på, at man "er sin egen lykkes smed", troen på vækst og på forbrugets velsignelser. Den konkrete udformning af nye institutioner og livsmuligheder blev i 70'erne et opgør mellem disse to holdninger, som begge fik indflydelse på udviklingen. Skulle ændringer tjene til en nødvendig modernisering af samfundet? Eller skulle de tjene til en total omvæltning af samfundet?

Uddannelse i 60'erne

Det var et vigtigt mål for 60'ernes uddannelsespolitik, at alle unge skulle have mulighed for at få en uddannelse, som svarede til deres lyst og evner. De unge skulle ikke være bundet af social eller geografisk herkomst. Det skulle ikke være traditionerne i deres familie eller sociale klasse, som afgjorde deres fremtid. Enhver skulle kunne indtage den position i det moderne samfund, som lyst og evner berettigede til. Øget adgang til uddannelse skulle også medvirke til social udligning. En anden parole for uddannelsespolitikken var, at industriens og det øvrige samfunds nye krav til arbejdskraften skulle imødekommes.

"Dels må alle unge, der er i besiddelse af de fornødne evner, uanset deres sociale herkomst have den samme mulighed for at gennemføre en højere uddannelse, dels er det en betingelse for erhvervslivets, teknikens og videnskabens fortsatte udvikling, at alle får den uddannelse, deres evner berettiger dem til; eksempelvis vil automatiseringen jo kræve en helt ny type medarbejdere med en ny og højere, teknisk uddannelse."

(LÆSEPLANUDVALGET FOR GYMNASIET. 1960)¹

Ændringerne i erhvervsstrukturen betød, at nye kvalifikationer blev efterspurgt hos universiteternes kandidater. Man manglede folk med kendskab til de nye massemedier, med kendskab til forholdet mellem de rige lande i den vestlige verden og de såkaldte u-lande. Og ikke mindst var der behov for planlæggere. Både studerende og deres kommende arbejdsgivere ønskede, at de færdige kandidater mere direkte kunne træde ind i deres kommende stillinger uden først at skulle have omsat deres universitetsviden til praktisk viden. Synspunktet havde allerede været fremsat i 1946. De kommende embedsmænd og videnskabsmænd skulle uddannes i tæt kontakt med det samfund, de senere skulle virke i. Det skulle ikke være professorernes ideer og forskningsområder, som bestemte studiets indhold, men derimod de krav, som kun-

mi i forhold til ministeriet, bl.a. forskningsfrihed, bestemmelsesret over studiernes faglige indhold og ret til at prioritere de bevilgede ressourcer. I stedet for et direktorat blev der i løbet af 60'erne oprettet en række nye organer med medlemmer fra uddannelsesinstitutionerne. Det var bl.a. Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser i 1964 og Rektorkollegiet i 1967. De fik rådgivende status i forhold til ministeriet, og blev dermed ikke mere effektive redskaber til at gribe ind i styringen på universiteterne, men blot en bedre kommunikation med institutionerne.

Specielt i Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser blev der udviklet nye tanker om, hvad der skulle ske på universitetsområdet. Den tidligere undervisningsminister K. Helveg Petersen var formand for rådet i en årrække. Rådet havde derudover 29 medlemmer, som dels repræsenterede brede dele af de højere uddannelsesinstitutioner, men også Danske Studerendes Fællesråd samt tilforordnede fra Undervisningsministeriet.⁷ Et af rådets vigtigste opgaver var at udarbejde kort- og langsigtede udbygningsprogrammer for de højere uddannelser ud fra de forventede ændringer i behovet for arbejdskraft.⁸ Der var enighed i rådet om de fleste afgørelser. Det var, før de studerende markerede sig med de markante synspunkter, som kom til at præge 70'erne. Rådet opstillede i løbet af 60'erne sine visioner for ændringer af uddannelserne, så de både kunne imødekomme nye krav fra erhvervsliv og offentlig sektor, og samtidig optage de mange nye studenter.

Et enkelt nyt universitet var ikke tilstrækkeligt til at klare den store studentertilstrømning. Allerede i april 1966, få måneder før Odense Universitet modtog de første studerende, behandlede Folketinget en indstilling fra Rådet om, at tre nye universitetscentre skulle placeres i Esbjerg, Roskilde og Aalborg. I Folketinget var der enighed om, at de skulle planlægges grundigt.⁹ De endelige politiske beslutninger om de nye universiteter skulle vente, indtil Planlægningsrådet havde udarbejdet det langsigtede udbygningsprogram, der blev kendt som Planskitsen. Arbejdet med Planskitsen foregik i årene 1965-67, og omfattende planer frem til 1980.¹⁰ Efter et grundigt prognosearbejde blev der i Planskitsen givet anbefalinger om udbygning af de højere uddannelser og om ændringer i studiestrukturen. I løbet af 60'erne var de strukturmæssige problemer i de højere uddannelser blevet defineret som 1) for mange frafald, 2) for mange tidskrævende studieskift, og 3) at kandidaternes kvalifikationer ikke svarede til de krav, som blev stillet til dem i deres job.

Nej til bacheloruddannelse – ja til basisuddannelse

I 60'ernes debat var der enighed om, at det skulle være muligt at forlade universitetet med et eksamensbevis efter 3-4 års studier. Derimod var der stor uenighed om, hvordan det skulle realiseres. I 1966 blev det foreslået at indføre en bachelorstruktur, som det var kendt i USA og England. Ikke alle stillinger krævede en grundig videnskabelig indsigt og træning, hævdede man. Tanken vakte bestyrtelse i mange kredse. Hvis man ikke skulle have en videnskabelig uddannelse, hvad skulle man så på universitetet? Der fandtes praktisk orienterede mellemuddannelser, som kunne uddan-

ne folk til praktiske erhverv. I stedet blev der i 65 foreslået basisuddannelser.¹¹ De gav mulighed for en bredere indgang til studiet, før det endelige fagvalg. Det blev foreslået, at basisuddannelserne skulle give adgang til såvel mellemuddannelser som kandidatuddannelser, eventuelt gennem skift fra universiteternes basisuddannelser til andre institutioners praktisk orienterede uddannelser efter 2 år.

Hidtil havde de universitetsstuderendes første eksamen været filosofikum, uanset senere studieretning, men i løbet af 60'erne havde den øgede studentertilgang og den øgede stofmængde på de enkelte fagstudier givet filosofikum-undervisningen stadig vanskeligere vilkår. Holdene var blevet større, men det vigtigste kritikpunkt var, at selve filosofiundervisningen forekom de studerende at være for fjern fra deres fagstudium og de kvalifikationer, de senere ville få brug for i deres erhverv.¹² Til erstatning for det bredere filosofikum blev det diskuteret, om de enkelte basisuddannelser kunne indledes med en introduktion til de enkelte fagområders teori og metode. Da filosofikum blev ophævet i 1971, skulle basisuddannelserne give en tilsvarende bred indgang, men inden for de enkelte hovedområder.¹³ Basisuddannelserne skulle dels give de studerende mulighed for senere at vælge den egentlige studieretning, dels ville de give nye faglige muligheder, idet fælles elementer fra nært beslægtede fag kunne læses sammen og dermed medvirke til at nedbryde de faggrænser, som snarere var begrænsende end befordrende for den videre videnskabelige udvikling.

Indtil studenteroprøret i 1968 blev uddannelsespolitikken diskuteret i en positiv atmosfære blandt studerende, akademikere og politikere. Der var enighed om, at Planskitsen var et godt udgangspunkt for den videre udvikling. Danske Studerendes Fællesråd, DSF, var som allerede nævnt repræsenteret i Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser, men markerede ikke uenighed i rådets anbefalinger. I midten af 1960'erne var Danske Studerendes Fællesråd endnu ikke forum for de kritiske studerende, men en teknokratisk organisation. De studerendes politik og argumenter lignede politikken og argumenterne på Christiansborg – og de studerende blev hørt i sager om uddannelsespolitik. Der var dog ikke tale om egentlig, formel indflydelse. Heller ikke på universiteterne, der endnu blev styret af professorerne.¹⁴

Masseuniversiteter

1960'ernes danske diskussion om de højere uddannelsers form, indhold og funktion var på ingen måde enestående. Mellem 1960 og 1975 blev der oprettet ca. 250 nye universiteter i Europa. De "store årgange" havde i midten af 60'erne nået den alder, hvor de kunne søge optagelse på videregående uddannelser. Samtidig blev behovet for bedre kvalificeret arbejdskraft større. Det blev et væsentligt spørgsmål, om uddannelseskapaleten skulle udvides i de eksisterende institutioner eller på nye – og måske anderledes – institutioner. Hele problemkomplekset omkring udvidelsen af de højere uddannelser blev bl.a. diskuteret i OECD, hvor problemet blev sammenfattet til at dreje sig om "overgangen fra eliteuddannelse til masseuddannelse".¹⁵

Mange af de nye universiteter blev placeret i områder, hvor der ikke tidligere hav-

de været et universitet. Uddannelsestilbuddene fik en større geografisk spredning, og de nye universiteter kom flere steder også til at imødekomme regionale behov for særlig forskning og undervisning. Det gælder f.eks. Tromsø. Beslutningen om at placere et universitet i det nordlige Norge skyldtes mangel på bl.a. læger, tandlæger og gymnasielærere i regionen. Desuden kom arktisk forskning til at stå stærkt på Tromsø Universitet. De nye universiteter medvirkede til større lighed mellem et lands forskellige regioner, og det lykkedes i vid udstrækning at give flere fra yderområderne mulighed for at få en højere uddannelse. Generelt var der det problem, at det var vanskeligt på en gang at tilpasse undervisning og forskning til regionernes behov og samtidig opnå en traditionel akademisk standard. Hvis de nye universiteter insisterede på traditionel akademisk autonomi, f.eks. til at gennemføre nye undervisningsformer eller kritisk indhold i fagene, kom de ud af trit med de lokale normer, hvor man ofte netop ønskede et traditionelt universitet.

Der blev gennemført reformer for at give voksne bedre adgang til højere uddannelser bl.a. i Sverige og England. I Sverige blev der givet adgang til visse højere uddannelser for voksne over 25 år med mindst 5 års erhvervsarbejde i 1969. I England blev "Open University" startet i 1969. Her fik alle interesserede adgang, efter "først til mølle"-princippet. Reformerne medvirkede til social udjævning ved at give ældre eller geografisk marginalt placerede mulighed for at få højere uddannelse. Alligevel opfyldte de fleste studerende de traditionelle optagelsesbetingelser.

I løbet af 60'erne blev der behov for flere nye mellemuddannelser og flere personer med mellemuddannelser. Skulle de nye uddannelser placeres på universiteterne – eller på særskilte institutioner? I Norge blev mellemuddannelserne placeret på Distrikthøjskolerne, der ikke havde undervisning på universitetsniveau. De blev placeret i geografiske yderområder. Også de franske IUT, Instituts Universitaires de Technologie, var nye institutioner, der specielt skulle tage sig af uddannelse på mellemniveau. Formelt var de en del af eksisterende universiteter, men reelt var de selvstændige institutioner.

I Danmark var det planen at integrere de mellemlange og de akademiske uddannelser på universitetscentrene. Noget lignende skete i Vesttyskland, hvor de nye, korte uddannelser blev en del af Gesamthochschulen. Her skulle de integreres med egentlige universitetsuddannelser, og det blev et problem, at de korte uddannelser ikke var tilstrækkeligt "akademiske". De tyske Gesamthochschulen var vanskelige at integrere i det eksisterende uddannelsessystem, fordi de forudsatte ændringer på mange områder samtidig, snarere end fordi de var for radikale. Deres mål var at ændre forholdet mellem uddannelsessystemets forskellige dele og at erstatte eksisterende institutioner. Oprettelsen af de nye Gesamthochschulen betød, at der blev gjort op med tanken om, at alle universiteter skulle være ens og leve op til de samme normer om, hvad et universitet skulle være. Det blev muligt at have forskellige typer af universiteter i ét land. Ingen af de nye uddannelsessystemer kom til at erstatte eksisterende institutioner. Mellemuddannelserne var svære at integrere med universitets-

uddannelserne, fordi de var langt mere afhængige af eksterne faktorer som rekrutteringspolitik i den private og offentlige sektor, lønforhold, arbejdsmarkedssituationen og den teknologiske udvikling. Et eksempel er, at de franske virksomheder overvejende rekrutterede internt, og derfor blev søgningen til de nye institutioner mindre end forventet.

Selv om reformerne fik ret forskellig udformning i de enkelte lande, havde de alle et eller flere fælles mål:¹⁶

- større geografisk spredning af de højere uddannelser
- udvidelse af adgangsmulighederne til de højere uddannelser
- udvikling af mellemuddannelser
- mere fleksible uddannelsesstrukturer

Studenteroprør

I foråret 68 var der uro på universiteter verden over. De studerende var både optaget af de nære problemer, indflydelse på uddannelsen og ændring af kønsroller, filosofiske spørgsmål om gennemskueligheden i menneskers liv, arbejdsdelingen mellem håndens og åndens arbejdere – og af verdenspolitik: USA's engagement i Vietnam og imperialismen i det hele taget. Studenteroprørerne udformede sig forskelligt i de enkelte lande, men havde også mange fælles træk. Der var overalt sket en enorm tilgang af studerende til universiteterne, og der blev for alvor stillet spørgsmålstejn ved universiteternes rolle i samfundet. De studerende krævede politisk stillingtagen, imod Vietnamkrigen, imod raceundertrykkelse, imod dårlige forhold for arbejderklassen. The New Left – i forskellige nationale udgaver – fik stadig flere tilhængere. Der blev taget nye midler i brug. De studerende demonstrerede i gaderne og besatte universiteterne. Politiet tog brutale metoder i brug for at forhindre de studerendes forehavende. De studerende var blevet en synlig og politisk markant gruppe i samfundet.¹⁷

USA's krig i Vietnam fik betydning for udviklingen på den danske venstrefløj. Da Kampagnen mod Atomvåben ebbede ud i midten af 60'erne, gik mange aktivister derfra ind i Vietnambevægelsen. Krigen blev et billede på, hvad der skete efter opgivelsen af den traditionelle kolonipolitik. Verden var større end Europa, de tidligere kolonier var ikke blot vedhæng til de vestlige lande, men selvstændige nationer med egne krav om udvikling og demokrati. I krigen stod supermagten USA over for det lille u-land Vietnam. USA kunne ikke tillade, at lande i det antikommunistiske alliancesystem blev overtaget af kommunister. Hverken i Danmark eller i USA havde dette koldkrigsargument nogen betydning over for protesterne mod vold, drab og ødelæggelse og tvangsudskrivning af unge amerikanere til denne opgave. Protesterne mod Vietnamkrigen kom til udtryk som store demonstrationer med op til 15.000 deltagere i Danmark, særligt foran den amerikanske ambassade. I 60'ernes sidste år

var der mange demonstrationer, og det skete flere gange, at politiet forsøgte at opløse dem med magt. Demonstrationerne var med til at nedbryde tilliden til ordensmagtens ret til at gribe ind og bruge vold. Og dermed også tilliden til autoriteterne bag ordensmagten, til politikerne.¹⁸ Samtidig betød interessen for Vietnamkrigen et stadig større behov for at forstå forholdet mellem u-landene og de øvrige lande, for at forstå imperialismens årsager og virkemåder. Demonstranternes opbakning til det kommunistiske Vietcong var med til at skærpe interessen for kommunistisk og socialistisk politik.

Fra slutningen af 66 til slutningen af 67 havde Socialistisk Folkeparti været den socialdemokratiske J.O. Krag-regerings parlamentariske støtte – ”arbejderflertallet” eller ”det røde kabinet” blev det kaldt – men SF’s venstrefløj var meget uenig i store dele af den socialdemokratiske politik, og i december 67 brød en gruppe folketingsmedlemmer ud af partiet og dannede Venstresocialisterne. De fik stor indflydelse på den danske venstrefløj i 70’erne, ikke mindst på universiteterne. VS blev ledende i de næste års kraftige kritik af socialdemokratiets politik.

Ungdomsoprøret betød ændringer langt uden for universiteterne. En lang række nye institutioner og aktiviteter blev rammerne om eksperimenter med at bryde med den borgerlige livsform. Projekt Hus startede i København i 1968. Her kunne de unge indrette sig uden indblanding fra myndighederne. Der blev indrettet musiklo-



Indtil RUC's bygninger stod færdige i august 1972 havde Interimstyret og administrationen til huse i lejede lokaler forskellige steder i Roskilde, bl.a. atomenergikommissionens bygning Svaleholm. Foto: Peer Pedersen, Polfoto.

kaler, værtshus, bogcafé, og kontorlokaler for forskellige grupperinger. Den første Thy-lejr blev afholdt i 1970. Her mødtes man for at være sammen på nye måder, konventionelle omgangsformer blev ikke dyrket, men billeder af de hel- og halvnøgne lejrdeleger fandtes i alle aviser, sammen med reportager om hashrygning og mikro-makromad. Christiania fik sine første beboere i 1971. Den tidligere kaserne blev rammen om et "socialt eksperiment", hvor kollektiver og produktionsfællesskaber blev en del af hverdagen. Den "ulovlige besættelse" blev et af 70'ernes og 80'ernes store diskussionspunkter. Hash og hårde stoffer var en uundværlig del af de nye sociale eksperimenter, der gav mange modeller for, hvordan livet kunne udforme sig, hvis man ikke ville leve "borgerligt".

Fra 60'ernes sidste år blev protesterne fra de unge i en mere og mere klart formuleret venstrefløj så kraftige, at de i nogle år helt overdøvede andre protester og de mange mennesker, som ikke ville protestere, men som var tilfredse med de nye muligheder for at bo i parcelhus, køre i egen bil og rejse på ferie. For flere og flere blev liberalistiske forklaringer stadig mere mangelfulde. De forbedrede levevilkår betød ikke tilfredshed for denne del af den unge generation, men efterlod tværtimod frustration. Var det virkelig det hele? Var det virkelig alt, hvad man kunne drømme om at opnå?

Nogle studerende begyndte at definere sig selv i forhold til politiske positioner, i forhold til det øvrige samfund, og ikke kun i forhold til universitetet. Den tysk-amerikanske filosof Herbert Marcuse blev en vigtig inspiration for de studerende. Han havde i 50'erne og 60'erne udviklet sin teori om det én-dimensionale samfund, hvor de menneskelige behov var bestemt af samfundet, ikke af den enkelte. Han så ingen mulighed for, at arbejderklassen selv kunne ændre dette samfund. Fysisk udbytning og fattigdom var afløst af en overflødighed af massekonsum. Fremstilling og forbrug af de mange forbrugsgoder forudsatte styring og ensretning af individernes behov, der blev rettet mod materielle ting som bil og fjernsyn. Den enkelte havde ikke indflydelse på samfundets udvikling. Marcuse lagde afgørende vægt på, at bevidstheden hos den enkelte blev undertrykt og forvrænget gennem ideologiske mekanismer. Derfor skulle kampen mod ideologien være det væsentligste mål for de oppositionelle grupper, det kunne dels ske gennem konfrontationer i form af bl.a. demonstrationer, dels gennem kritik af den borgerlige videnskab. Kun blandt én gruppe så Marcuse mulighed for at bryde udviklingen og den falske én-dimensionale bevidsthed, nemlig hos de studerende.¹⁹ Marcuses analyse blev bindeleddet mellem studentbevægelsens ideologi, politiske mål og aktionsformer på den ene side og dens videnskabelige standpunkter på den anden side. Studenterne fik en central rolle i kampen for at ændre det materialistiske og ensrettede samfund.

Samtidig med Vietnamdemonstrationerne gjorde studerende oprør mod de traditionelle og stive former på universiteterne. I marts 68 blev kravene formuleret af de psykologistuderende og arkitektstuderende: "Medbestemmelse nu" og "Ned med professorvældet". De studerendes organisationer bakkede først efter nogen tøven op

om aktivisternes aktion, der i øvrigt også blev vendt mod "Studenterrådets pampe-re". Aktivister blandt de studerende ønskede mere debat, mere aktivitet blandt de øvrige studerende. De ville ikke længere henvises til kun at deltage som observatører i det politiske arbejde. De fik effektivt sat deres krav på dagsordenen, da Psykologisk Laboratorium blev besat. Besættelsen blev først ophævet, da rektor for Københavns Universitet Mogens Fog godkendte, at der blev oprettet et studienævn, hvor de studerende havde 50 % indflydelse. Ideen om studienævn blev taget op flere steder. Oprøret ulmede.²⁰ Kravet var ikke kun medbestemmelse og bedre undervisning, men langt mere vidtgående.

"Vi vil noget helt andet. Vi vil ikke følge i deres [overklassens] fodspor og blive verdensfjerne akademikere, der skalter og valter med almindelige mennesker efter uretfærdige principper og efter eget forgodtbefindende. Vi har selv så længe fået denne behandling herinde på universitetet. Vi er selv blevet undertrykt og umyndiggjort, og derfor vil vi ikke være med til at gøre det samme med almindelige lønarbejdere ude på virksomhederne og i samfundet, når vi selv er færdige med vores uddannelse."

(STUDERENDE VED KØBENHAVNS UNIVERSITET. 1968)²¹

Oprøret blandt de studerende smittede hurtigt af på studenterorganisationerne. Så sent som i foråret 68 havde DSF og Studenterrådet ved Københavns Universitet skrevet under på en ministeriel betænkning, som henstillede, at der skulle være to studenterrepræsentanter i universitetets styrende organer, men at de ikke skulle have stemmeret. DSF'ere havde også været med til at udarbejde Planskitsen, der i 67 var blevet fremlagt uden indsigelser fra studentside. I løbet af 68 og 69 skete der en vis udskiftning i DSF's og Studenterrådets ledelse, så der blev overensstemmelse mellem aktivisterne, Studenterrådet og DSF.²²

"Den politiske fornyelse i DSF kom først for alvor i foråret 1969 i et nyt arbejds- og principprogram, hvor vi bl.a. gik ind for 12 års enhedsskole. Programmet med frihed og lighed og lige muligheder var et genuint socialdemokratisk program, som skabte enorm furor hos de gamle "højreorganisationer", bl.a. Handelshøjskolerne i København og Århus og Polyteknisk Forening."

(SAMTALE MED BØRGE KLEMMENSEN. 1995)

Styrelsesloven

De studerende krævede indflydelse på studiernes udformning. Erhvervslivet krævede kandidater med relevante og opdaterede kvalifikationer. De yngre lærere, amanuenserne, krævede indflydelse på deres arbejdsplads. Det var tydeligt, at ændringer i universiteternes styrelse var nødvendige. De blev gennemført med styrelsesloven for universiteterne og de højere læreanstalter. Universiteterne havde længe formået at fastholde deres traditionelle form med videnskabsbaseret styring og autonomi i for-

hold til staten. Først da politikerne i løbet af 60'erne gennem udvidelse af gymnasiekapaciteten skaffede en enorm tilgang af studerende til universiteterne gav det moderne samfunds krav anledning til ændringer. Udfordringen var at bibeholde de dynamiserende dele af universitetsinstitutionen samtidig med en tilpasning til de ændrede krav. Styrelsesloven sikrede, at den engagerede kritik og grænsedbrydning fra de studerende og de yngre lærere blev integreret i det etablerede system, så de nye og spændende ideer kunne blive udnyttet. Samtidig sikrede loven – netop fordi det var en *lov* – politikerne indflydelse på, hvordan universiteternes styring skulle udformes. Med styrelsesloven kom universiteterne nærmere en stærkere statslig styring af de højere uddannelser. Et skridt mod modernisering af de gamle institutioner. Denne modernisering blev uden tvivl fremmet af de kritiske studerende, som i 1968 krævede "Medbestemmelse nu". Hvis de ikke så håndfast havde sat universiteternes styrelsesforhold på dagsordenen, ville ændringerne sandsynligvis have været længere tid undervejs, og de ville formentlig have fået en anden udformning. De kritiske studerende ønskede ikke at fremme en modernisering af universiteterne, de ønskede at få indflydelse på universiteterne for at kunne ændre indholdet i studier og forskning.

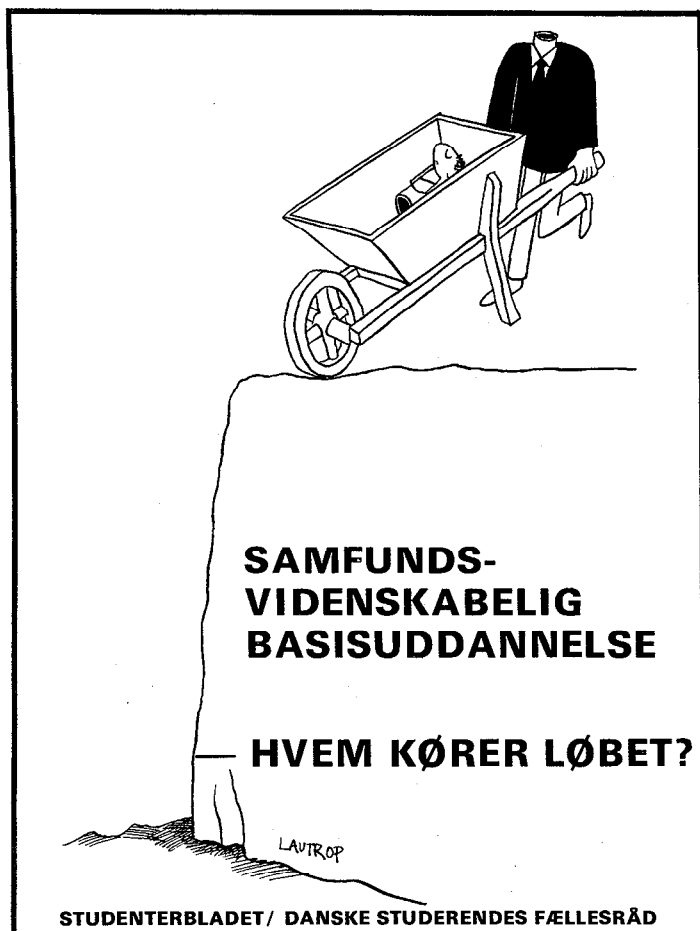
Styrelsesloven sikrede indflydelse til de yngre lærere, det teknisk-administrative personale og ikke mindst de studerende. Den betød, at det var slut med professorernes ret til alene at fastsætte alle dele af driften på universiteterne.²³ Styrelsesloven fastsatte en to-strengt struktur, hvor studienævnene havde ansvaret for undervisning, og institutterne havde ansvar for forskning. Studienævn og institutter fungerede indenfor rammerne af fakulteter, og universiteterne blev ledet af konsistorium og rektor. I studienævnene fik de studerende 50 % indflydelse. I konsistorium, fakultets- og fagråd fik de studerende i første omgang 33 % indflydelse, men da det teknisk-administrative personale ved revisionen i 1973 fik 25 % indflydelse, fik også de studerende 25 % indflydelse, mens lærerne fik 50 %. Loven betød, at alle lærere havde samme ret til indflydelse, uanset om de var amanuenser eller professorer, og at alle – både lærere, andre ansatte og studerende havde stemmeret ved valg til de styrende organer.²⁴ Samtidig med, at styrelsesloven blev vedtaget, besluttede Folketinget også, at der fremover skulle gives uddannelsesstøtte efter objektive kriterier som stipendier, lån, der var rentefrie i studietiden, og fuldt forrentede lån. I løbet af 50'erne og 60'erne var studiestøtte fra Ungdommens Uddannelsesfond blevet tildelt efter skøns-kriterier.²⁵

Da Studenterrådet havde ændret kurs i 68 og 69, udskilte to linier sig. Nogle studerende søgte polarisering – andre søgte indflydelse. Konflikten nåede nok sit højdepunkt i forbindelse med styrelseslovens gennemførelse i 1971. Studenterrådene ved Københavns Universitet og Århus Universitet krævede at få eneret på at repræsentere de studerende i alle organer. Undervisningsminister Helge Larsen fastholdt, at de studerende skulle have ret til at stille op på lister, således at flere politiske linier kunne opnå repræsentation. Det banede vejen for dannelse af organisationen Moderate Studenter. Samtidig blev de, som blev tilbage i Studenterrådet, stadig mere ori-

enterede mod marxistisk tænkning, mod polarisering, mod de tanker, som havde præget de psykologistuderende i 1968.

De studerende og andre unge krævede forandringer ved at aktionere og demonstrere. Politikere og embedsmænd forberedte forandringer gennem udvikling af nye planlægningsredskaber, bl.a. perspektivplanerne, der skulle anvise mulighed for at fastholde eller udvide serviceniveauet, men uden at øge udgifterne. Perspektivplan I 1970-85 viste, at hvis der ikke blev grebet ind, ville fortsat vækst i den offentlige sektor, bl.a. uddannelsesområdet, betyde fald i den arbejdskraft, der stod til rådighed for den private sektor samt forøgelse af skatterne.²⁶ Alligevel fastholdt PPI den hidtidige uddannelsespolitiske linie med fri adgang til universiteterne og en målsætning om bred social rekruttering. På samme tidspunkt gjorde Planlægningsrådet det klart, at den frie adgang til universiteterne kun kunne opretholdes, hvis studiestrukturen blev ændret og de ikke-universitære uddannelser blev udbygget.²⁷ I PPI blev det fore-

*Hvem kører løbet?
Tillæg til Studenterbladet
1970.*



slået, at alle videregående uddannelser skulle tage udgangspunkt i én af fire basisuddannelser, organiseret omkring discipliner og med erhvervskompetence. Det betød, at der var lagt op til "en temmelig skolepræget undervisning", hvilket blev understreget af, at lærerne på basisuddannelserne ikke skulle forske.²⁸

Studenterbevægelsen samlede om samfundskritik og udvikling af et teoretisk og politisk grundlag, i takt med kampen om styrelsesloven, SU, fagindhold og mod Vietnamkrigen. Fra den første perspektivplan rettede studenternes kamp sig mod den statslige planlægning.

Problemorienteret basisuddannelse

I 60'erne var basisuddannelser blevet foreslået som et alternativ til bacheloruddannelser. Ved at gøre den grundlæggende undervisning fælles for flere beslægtede uddannelser – i basisuddannelser – kunne det endelige studievalg foretages senere, og det ville blive nemmere for den enkelte studerende at skifte studieretning eller at efteruddanne sig.²⁹ Det var især diskussionerne om en samfundsvidenskabelig basisuddannelse, som vakte opmærksomhed. Her tørnede to modeller – to opfattelser af samfundsvidenskab – sammen. En disciplinorienteret og studie-effektiviserende model, fremført af Milhøj-udvalget under Planlægningsrådet.³⁰ Og en problemorienteret og studie-kritisk model, fremført af DSF, som i en videreudviklet form blev realiseret på RUC.³¹

Den disciplinorienterede basisuddannelse skulle bestå af kendte discipliner og uddannelseselementer i nye kombinationer. Den ville – på en ny måde, ganske vist – fortsætte de kendte fagopdelinger på det samfundsvidenskabelige hovedområde, f.eks. jura, økonomi, statskundskab, sociologi og psykologi, men ikke anfægte selve det videnskabelige grundlag for fagene eller opdelingen mellem dem. Selve undervisningsformen blev ikke diskuteret, men der var lagt op til traditionel lærerstyret undervisning. Forslagets formål var at effektivisere studierne, at lave kortere og mere målrettede studier.

"Samfundets stadig mere komplekse natur og de stadig mere specialiserede problemområder nødvendiggør en mulighed for specialisering i et enkelt område. Uddannelsessystemet må således være tilstrækkeligt fleksibelt til både at indeholde en vis faglig bredde og muliggøre en betydelig specialisering inden for et område."

(MILHØJ-RAPPORTEN. 1970)³²

En disciplinorienteret basisuddannelse blev aldrig realiseret, og der blev ikke indført basisuddannelser ved Københavns og Århus Universiteter, kun ved de nye universitetscentre. DSF var meget kritisk overfor en disciplinorienteret basisuddannelse og foreslog i stedet i 1970 en problemorienteret basisuddannelse. De studerende spurgte, hvilken funktion de nyuddannede kandidater skulle have i samfundsudviklingen.

“Ønsker man at uddanne konserverende, snævertsynede (i den bedste mening) separatistiske funktionærer og ledere til brug i vores mishandlede samfund? Eller vil man hellere uddanne socialt bevidste, samarbejdsformående, engagerede mennesker til de samme formål?”

(HENNING SALLING OLESEN. 1970)³³

DSF satsede på det sidste. For at nå det formål skulle en række nye arbejdsformer tages i brug. De blev præsenteret i pjecen “Hvem kører løbet?”³⁴

- problemorientering skal gøre den tværfaglige sammenhæng reel, idet forskellige synsvinkler skal bruges på det samme emne
- projekter (case-studies) skal udgøre grundstammen i basisuddannelsen. De gamle discipliners teorier og metoder bliver hjælpefag. Hvis en teori gennemgås i sammenhæng, skal det være styret af de studerendes problemformulering
- selvstyre: de studerende vælger selv de problemer, de vil arbejde med, men indenfor bestemte emneområder
- grupper: arbejdet skal foregå i tilfældigt sammensatte grupper (for at undgå opdeling efter politisk tilhørsforhold), her kan der ske en direkte konfrontation af forskellige synspunkter og deraf følgende værdibevisthed og samarbejdsstræning
- lærernes funktion skal bestå i at give bistand til problemløsningen
- ingen eksamen: af hensyn til selvstyret skal der helst ikke være eksamen eller anden kontrol, men det er nok ikke realistisk af hensyn til det videre studieforløb og for at få erhvervskompetence
- samfundsmæssig betydning: ansvaret for at vælge selv skal give de studerende større engagement i de emner som undersøges. Resultaterne af deres arbejde kan måske ændre på de undersøgte forhold, bruges udenfor universitetet, og dermed have samfundsmæssig betydning

I 1970 lagde DSF vægt på, at der var tale om en “løst udformet” skitse, men allerede to år senere blev disse principper grundlaget for RUC’s basisuddannelser. Gennem kritikken af den første Perspektivplan var DSF’s eget forslag blevet konkretiseret noget, og Henning Salling Olesen fra DSF kunne i 1971 klarere formulere de politiske argumenter for en problemorienteret basisuddannelse. Struktur- og indholdsændringer var en del af en “politisk substantiering” af uddannelserne, med marxistisk samfundsteori som udgangspunkt kunne man bringe “sammenhæng i sin aktivitet og selvforståelse.”³⁵

“I udformningen af basisuddannelsen kan ønsket om at relatere den faglige aktivitet til konkrete samfundsmæssige forhold fremmes gennem problemorienteret styring af aktiviteten. Denne arbejdsform hindrer på den ene side, at undervisningen reproducerer etableret faglig viden uden at sætte den i relation til virkeligheden; på den anden side hindrer

det kollektive valg af aktivitet i arbejdsgrupper, at den nyvundne frihed i individualitetens navn bruges til den studerendes private "egotrip" – eller sagt på en anden måde: Ethvert valg skal begrundes og ræsonneres – og da man ikke kan referere til nogen autoritet, bliver denne overvejelse af politisk art, man tager de emner op, som det forekommer mest relevant at tage op. Undervisning bliver til selvstændigt arbejde, og det vil ikke være relevant at skelne mellem undervisning og forskning – højst at tale om forskning af forskellig organisationsgrad og med forskellige grader af teoretiske implikationer."

(HENNING SALLING OLESEN. 1971)³⁶

Milhøj-udvalgets og DSF's forslag udgjorde de to yderpunkter i diskussionen om basisuddannelser i 70'ernes begyndelse, men flere andre bidrog til udviklingen af de konkrete ideer. F.eks. kritiserede Steen Leth Jeppesen, lektor ved samfundsfag på Københavns Universitet i 1971 og medlem af Planlægningsrådet, det disciplinorienterede forslag for dels at være studietidsforlængende, dels for ikke at fremme en virkelig integration mellem disciplinerne. Det mente han derimod, problemorienteret undervisning ville kunne. Til gengæld ville den problemorienterede undervisning ikke kunne "sikre en tilfredsstillende dybtgående indføring". Han advarede om, at det ville tage endnu en del tid, før en tilfredsstillende model for basisuddannelser var udviklet, længere tid end de 1 1/2 år, der var til, RUC skulle modtage de første studerende. Hvis der alligevel skulle laves basisuddannelser i Roskilde, anbefalede han, at repræsentanter for de samfundsvidenskabelige fag ved andre universiteter fik planerne til høring, før uddannelserne blev sat i gang for at sikre, at de studerende kunne få meritoverføring efter endt basisuddannelse.³⁷

"Vi var godt klar over, at selv om vi kritiserede Milhøjgruppen, så var den måske noget af det bedste vi kunne tænke på at få igennem. Men så kom RUC! Og det ændrede verden med et håndkantslag."

(SAMTALE MED BØRGE KLEMMENSEN. 1995)

En dobbelt bevægelse for forandring

Forandringerne på uddannelsesområdet gik i to retninger: mod modernisering og mod kritik af samfundet. Moderniseringsbestræbelserne kom til udtryk i nye uddannelser som Højere Forberedelseseksamen, HF, der blev indført i 1968, og som efterhånden blev et ligeværdigt alternativ til studentereksamen, men som et tilbud til de voksne elever. Ligeledes var Erhvervsfaglig Grunduddannelse, EFG, en bestræbelse mod modernisering. Mesterlæren, en aftale mellem den enkelte lærling og den enkelte virksomhed, blev afløst af et avanceret system af basisuddannelse indenfor et af de håndværksmæssige hovedområder, efterfulgt af det endelige fagvalg og praktik i relevante virksomheder, skiftevis med skoleophold. På den anden side fandtes nye institutioner, som definerede sig ud fra indholdet, snarere end målet om effektivise-

ring. Det var lilleskolerne, alternativer til folkeskolerne, hvor børnene fik større grad af frihed og lærte om andre ting end i folkeskolen. Mange lilleskoler havde et socialistisk grundlag. På Det Fri Gymnasium blev de samme ideer gennemført som alternativ til de etablerede gymnasier. Den rejsende Højskole tilbød erfaringer i stedet for undervisning i klasseværelser. En væsentlig del af højskoleopholdet var udlandsrejser i busser. Eleverne skulle gøre deres egne erfaringer i mødet med fremmede kulturer. De nye uddannelsers formål var at give andre kvalifikationer end de, der var tilpasset et samfund på vej mod større effektivisering.

Den dobbelte bevægelse for forandring ses også på andre samfundsområder. En af de nye græsrodsorganisationer var Rødstrømpebevægelsen. For kvinderne var der sket meget store forandringer i løbet af 60'erne. Livsperspektivet var ikke som i 50'erne at blive gift og hjemmegående husmor med børn. Flere og flere kvinder med mindre børn havde udearbejde, det gav nye muligheder – og nye problemer. Kvinderne skulle finde strategier til at kombinere moderskab og arbejdsliv, de krævede flere daginstitutioner, kortere arbejdstid, bedre barselsorlov. Samtidig betød nye præventionsformer – og nemmere adgang til prævention – en langt mere åben holdning til seksualitet end tidligere. I starten af 70'erne blev forbudet mod abort først lempe, for derefter helt at falde bort. Kvindebevægelsen blev vel nok 70'ernes mest vellykkede græsrodsorganisation i den forstand, at dens budskab nåede stort set alle



Vinterbyggeri – 1973. I byggeriets 2. etape blev de mindre bygninger, bygning 04, 05 osv. opført. Foto: RUC-NYT.

kvinder. Livet blev ændret mere eller mindre, i forhold til tidligere eller i forhold til mødrenes liv. I et moderniseringsperspektiv betød det, at kvinderollerne tilpassede sig de ændrede vilkår i samfundet, samtidig med at den enkelte kvinde faktisk fik bedre levevilkår, i form af større økonomisk selvstændighed, flere valgmuligheder i livet, bedre vilkår på arbejdsmarkedet. Alligevel er kvinders vilkår stadig relativt dårligere end mænds.

På det politiske område blev kommunalreformen i 1970 Christiansborg-politikerne bud på, hvordan den praktiske politik kunne effektiviseres. De enkelte administrative enheder skulle være større, og dermed have ansvaret for flere penge – og flere borgere. Antallet af kommuner og amter blev væsentligt reduceret. Der blev færre politikere, og afstanden fra borger til politiker blev større. Samtidig blev der dannet græsrodsorganisationer. Her samledes man om bestemte sager, hvor deltagelse og engagement var mindst lige så vigtigt som selve det at opnå konkrete resultater i forhold til politikerne. Afstanden fra borger til politiker var blevet større, men borgerne havde fået nye midler til at få politikerne i tale. Dels gennem de direkte aktioner – som f.eks. demonstrationer og besættelser – men også gennem den omtale disse aktioner fik i medierne, ikke mindst i fjernsynet.

Det nye universitetscenter i Roskilde

“I opbygningsfasen var der et enormt *tidspres*. Alt skulle ske på kun 22 måneder. Derfor fik vi gennemført ting, som sandsynligvis ikke ville være blevet godkendt, hvis der havde været mere tid til at diskutere det. Men læg mærke til, at alt hvad vi senere fik tæv for, var godkendt i ministeriet – af og til med forbehold, men det var godkendt!

Men helt afgørende var *tidsånden*. I begyndelsen af 70'erne kunne alt lade sig gøre, tingene skulle laves om, nu skulle det være. Der var overskud og kraft til forandringer, som der ikke havde været før 68. Og heller ikke siden.

Kreativiteten fik fuld udfoldelse i forbindelse med RUC. Hvordan skulle det være? Det havde kort tid før været usandsynligt, at vi kunne komme igennem med vores ideer, men nu åbnede mulighederne sig. Ideerne fik lov at udvikle sig og blive konkretiseret.”

(SAMTALE MED BØRGE KLEMMENSEN. 1995)

I løbet af 60'erne var der blevet enighed mellem politikere og universitetsfolk om, at der var behov flere universiteter i Danmark, og at de skulle have en ny form – der skulle oprettes universitetscentre. Alle grupper i Folketinget var kritiske over for de traditionelle forhold på universiteterne og ønskede vidtgående reformer. Folketinget havde flere gange i løbet af 60'erne behandlet spørgsmålet om oprettelse af universitetscentre.³⁸ Allerede i 1966 drøftede Folketinget et forslag fra undervisningsminister K.B. Andersen (Socialdemokratiet). Forslaget blev ikke færdigbehandlet, man afventede Planskitsen fra Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser. Den forelå i som-

meren 1967, men behandlingen af dens forslag blev udsat til efter folketingsvalget, der medførte en ny borgerlig regering med Hilmar Baunsgaard (Det radikale Venstre) som statsminister og Helge Larsen (Det radikale Venstre) som undervisningsminister. I 1968 vedtog Folketinget rammer for udbygning af de eksisterende universiteter, mens spørgsmålet om oprettelse af nye universitetscentre blev udskudt. Et forslag om oprettelse af universitetscentre i marts 1969 blev henvist til udvalgsarbejde og først i november blev forslaget genfremsat.

“... vi ønsker, at det nuværende forældede universitet ophører at eksistere... Socialdemokratiet ønsker derfor at skabe et uddannelsessystem, der bygger på en integration af... alle uddannelses typerne ud over folkeskolen... ...uddannelsernes indhold og uddannelsernes sigte [må ændres, således at universitetscentre] kan udvikle fri og selvstændige, kritiske mennesker, som kan løse problemer i fællesskab med andre, som engagerer sig aktivt i samfundets omformning, og som er frigjort for sådanne traditionelle vurderinger, som er uforenelige med et moderne demokratisk samfund.”

(MOGENS CAMRE. SOCIALDEMOKRATIET. 1969)³⁹

“... stivhed, traditionsbundethed og næsten uoverstigeligt snævre faggrænser må høre fortiden til og må nedbrydes jo før jo hellere... på hele denne baggrund er derfor også Det konservative Folkeparti overordentlig ivrig for, at centertanken udbygges og danner grundlaget for det videre arbejde med disse spørgsmål.”

(HAUNSTRUP CLEMMENSEN. DET KONSERVATIVE FOLKEPARTI. 1969)⁴⁰

Forslaget blev diskuteret livligt ved 1. og 2. behandling, ikke mindst var den geografiske placering til debat. 28.5.1970 blev det vedtaget, at det første universitetscenter skulle ligge i Roskilde. Ved afstemningen stemte regeringspartierne Det Radikale Venstre, Venstre og Det Konservative Folkeparti samt SF for forslaget. Socialdemokratiet og VS undlod at stemme. Der var enighed om, at der skulle oprettes universitetscentre, men spørgsmålet om, hvor det ny universitetscenter skulle placeres, havde givet anledning til voldsom debat.

I 1970 blev det også besluttet, hvorledes udbygningen af Københavns Universitet skulle foregå. Planer om udvidelser ved Høje Tåstrup og ved Lersøparken blev opgivet til fordel for byggeri af Panuminstituttet ved Blegdamsvej og senere udbygning for de humanistiske fag på Amager.⁴¹ Samtidig blev det besluttet, at der skulle oprettes et universitetscenter i Aalborg, men ikke hvornår det skulle ske. Senere skulle der oprettes endnu et universitetscenter i den sydlige del af Jylland.

Spørgsmålene om den konkrete udformning af universitetscentre og basisuddannelser var blevet behandlet af udvalg under Planlægningsrådet for Højere Uddannelser, men var langt fra en endelig afklaring i 1970, da Folketinget besluttede at oprette RUC. Helt overordnet var man nået frem til, at et universitetscenter skulle bestå af et bredt udbud af uddannelser på forskellige niveauer op til og med universitets-

niveaue, altså både akademiske uddannelser og mellemuddannelser.⁴² Uddannelserne skulle være "beslægtede", så centrene kunne specialisere sig inden for bestemte fagområder, f.eks. humaniora, naturvidenskab eller medicin.⁴³ Først da planerne for Roskilde Universitetscenter tog form i 1971-72, blev der lavet en konkret model for integration af mellem- og kandidatuddannelser, for udformning af basisuddannelser og for problemorienteret projektarbejde.

Roskilde Universitetscenter skulle realisere flere tendenser i 60'ernes uddannelsespolitik; ja, i 60'ernes diskussioner om menneskeværd og samfundsværdier i det hele taget. På den ene side skulle RUC's kandidater udfylde de nye funktioner, som var opstået på arbejdsmarkedet under 60'ernes forandringer. Der skulle uddannes nye typer af planlæggere, socialrådgivere, folkeskolelærere og massemedieeksperter. På den anden side ville man give plads til, at den enkelte studerende selv kunne forme sin uddannelse og selv kunne vælge emnerne for sine studier, i modsætning til studieformerne på de ældre universiteter. Dette RUC blev i 70'erne skueplads for nogle af Danmarks heftigste slagsmål mellem den nye venstrefløj og det etablerede samfund. Konflikter, der drejede sig om at få fastlagt formålet med universitetet, intern videnskabelig udvikling eller studier i arbejderklassens interesser. Og konflikter, der drejede sig om, hvem der skulle styre det ny universitet: de unge og entusiastiske studerende med mod på fremtiden, lærerne med videnskabelige erfaringer eller politikerne på Christiansborg og embedsmændene i Undervisningsministeriet med ansvar for landets økonomi.

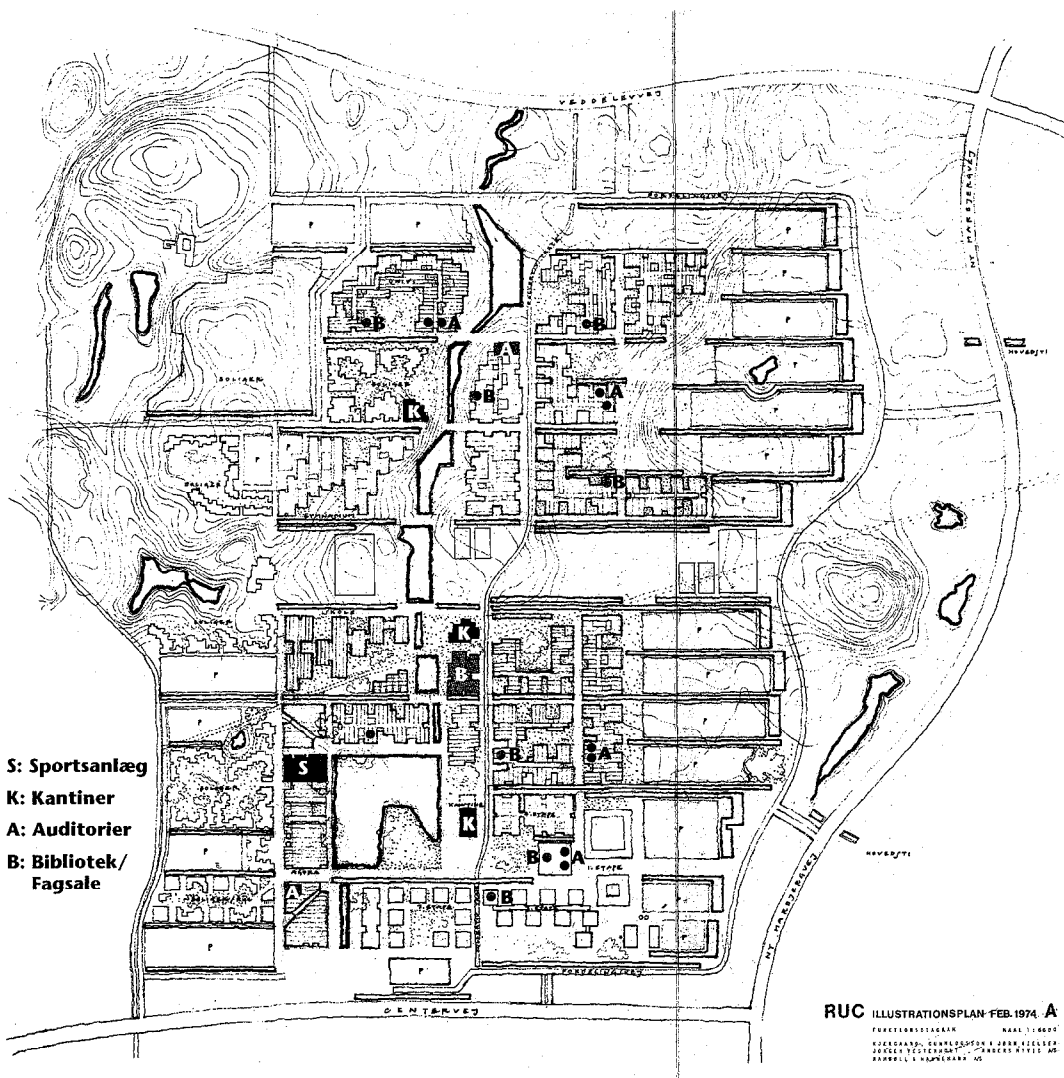
Aalborg eller Roskilde?

Skulle det ny universitetscenter først og fremmest aflaste Københavns Universitet, der i 1970 kun havde kapacitet til mindre end 10.000 studerende, men som efter beregningerne kunne have 40.000 studerende i 1980?⁴⁴ Eller skulle det først og fremmest medvirke til en mere ligelig geografisk fordeling af uddannelsesmulighederne ved at give nordjyderne mulighed for en universitetsuddannelse i deres egen landsdel?

Hvis det nye universitet skulle medvirke til en geografisk spredning af uddannelsesmulighederne, skulle det ligge i Ålborg. Det mente Socialdemokratiet, og det mente Danske Studerendes Fællesråd. Der ville nemlig hurtigt blive flere adgangsberettigede til videregående uddannelser vest for Storebælt end øst for Storebælt. Socialdemokratiet ville ikke være med til "at trække landet mere skævt, end det er i forvejen".⁴⁵

I Ålborg havde den lokale universitetsforening i flere år arbejdet for at få oprettet et universitet.⁴⁶ Da der fandtes flere uddannelsesinstitutioner, som kunne tilknyttes universitetscentret, ville en oprettelse der i første omgang blive både hurtig og nem – og altså imødekomme ønsket om en geografisk spredning af uddannelsesmulighederne. Desuden påpegede Socialdemokratiet, at de specifikke problemer omkring oprettelse af et universitetscenter i Roskilde ikke var undersøgt: Fandtes der overho-

vedet et egnet sted? Skulle et universitet på Sjælland – men uden for København – ikke hellere placeres længere borte, i Holbæk eller Næstved? I de fleste partier var der desuden ivrige fortalere for, at universitetet skulle placeres i andre jyske, specielt sønderjyske, og sjællandske byer. Det ny universitet ville ikke bare betyde bedre uddannelsesmuligheder i et bestemt område, men også give mange arbejdspladser og tiltrække studerende andre steder fra.



Det var planlagt, at RUC skulle udbygges til 20.000 studerende. I tilknytning til centret skulle findes boliger – Roskilde skulle vokse mod øst. Biblioteker og sportsfaciliteter skulle bruges af både beboere og studerende. RUC's lærerstuderende skulle samarbejde med skoler og gymnasier i området. RUC Illustrationsplan. 1974.

Hvis hovedformålet med det ny universitetscenter skulle være at aflaste det overfyldte Københavns Universitet, skulle det ny universitetscenter ligge i Roskilde. Det gik den borgerlige regering ind for. Når det ny universitet lå så tæt ved København, ville det kunne støtte sig til eksisterende forsknings- og uddannelsesinstitutioner der og også tiltrække gode lærere fra København. Desuden ville der blive mulighed for et nært samarbejde med atomforsøgsstationen Risø. Trafikplanlægningen tydede på, at der hurtigt ville blive gode transportmuligheder til Roskilde: S-tog til Roskilde og anlæggelse af en lufthavn ved Tune. Desuden var der tog til resten af Sjælland.⁴⁷

I modsætning til Ålborg var der ikke i Roskilde et lokalt lobbyarbejde for at få et universitet til byen. Universitetscentret blev ikke placeret i Roskilde for at støtte lokale initiativer, men udelukkende fordi Roskilde lå i en passende afstand fra København. Det betød, at de studerende og lærerne på Roskilde Universitetscenter ikke blev bundet af noget tilhørsforhold til Roskilde, sådan som man kunne forestille sig, at fynboer var det til Odense Universitet. RUC's lærere og studerende skulle ikke forsvare over for nogen, hvad de foretog sig på "vores" universitet. I 1969 var der dog blevet dannet en universitetsforening i Roskilde. Den arbejdede for integration mellem universitetet og byen, bl.a. i form af en kulturuge ved RUC's start i september 1972 og senere ved at arrangere foredrag og debataftener med lærere fra RUC. Universitetsforeningen fik aldrig nogen stor tilslutning fra RUC's lærere og studerende.

Kvadratiske blokke på Marbjerg Mark

Det ny universitetscenter kunne placeres to steder i Roskilde: i nærheden af Risø eller i Lidtgodthuse (Marbjerg). En placering ved Risø ville give gode muligheder for samarbejde mellem de to institutioner, men vanskelige trafikforhold og ingen tilknytning til Roskilde by. Hvis universitetscentret blev placeret i Lidtgodthuse, kunne det integreres i Roskildes bymiljø. Der var planlagt en S-togsstation ved Lidtgodthuse, og i den forbindelse også en udvidelse af Roskilde mod øst med boligområder, et større indkøbs- og servicecenter med forretninger, liberale erhverv, administration og hotel samt gymnasium, skoler, bibliotek og idrætsanlæg. På baggrund af de planer blev det besluttet at placere Roskilde Universitetscenter i Lidtgodthuse, hvor det ligger i dag. Allerede i 1970 advarede Nils Bredsdorff fra DSF imod at planlægge på grundlag af DSB's planer.⁴⁸ Det skulle vise sig at være en meget relevant advarsel. Først i 1988 blev Trekrøner Station ved RUC åbnet – og S-tog er der stadig ikke.

Da det blev vedtaget at oprette RUC, hastede det allerede voldsomt med at få de nye uddannelsespladser taget i brug. Derfor var det egentlig meningen, at det ny universitetscenter skulle have til huse i midlertidige pavilloner i første omgang, men en effektiv og utraditionel byggeplanlægning gjorde det muligt at starte universitetscentret i permanente bygninger til den fastsatte tid, september 1972.⁴⁹ Pavilloner var ikke en god løsning for det ny universitet, fordi de "har en tendens til at blive stående, selv om de betegnes som midlertidigt byggeri".⁵⁰ Selve byggetiden kunne ikke afkortes meget, men det kunne planlægning og byggesagsbehandling.

Undervisningsministeriet nedsatte en styringsgruppe for byggeriet, bestående af fleste myndigheder og institutioner, som havde med centret at gøre. Her fandt en utraditionel sagsbehandling sted, idet de hyppige møder gav de enkelte myndigheder mulighed for at træffe deres beslutninger samtidig i stedet for at skulle afvente andre myndigheders beslutninger. Det var en forudsætning for det hurtige byggeri, at der blev brugt præfabrikerede betonelementer, en byggeteknik, som var blevet meget populær i 60'erne. Bygningernes udformning, byggeteknikken og de nye ideer med universitetscentret smeltede sammen i ét. Universitetscentret skulle give modulopdelte, hurtige og effektive studier. Byggeriet skulle udformes omkring et byggesystem, der var en modulopdelt, hurtigt og effektiv byggeløsning.⁵¹

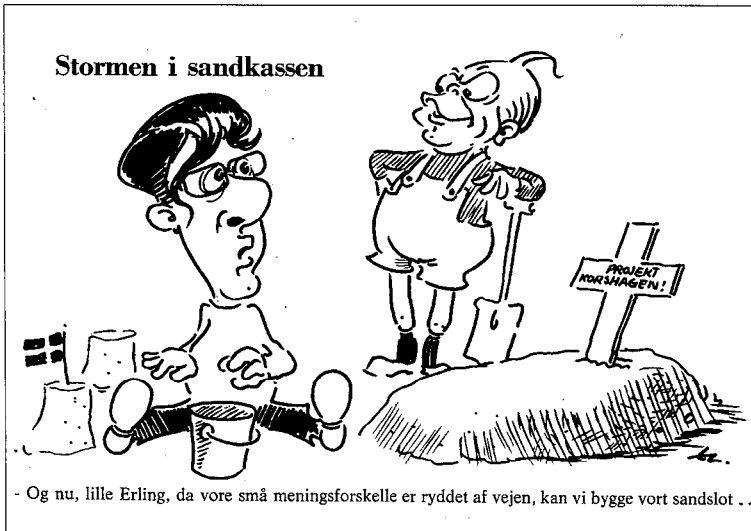
Det første diktat

Byggeriet skulle gå hurtigt, og derfor var der ikke tid til at afholde en egentlig arkitektkonkurrence, men 5 arkitektfirmaer lavede forslag til det nye centers udformning. Bedømmelsesgruppen, der lagde en samlet vurdering af kvalitet og økonomi til grund for deres vurdering af forslagene, var enig om at pege på et forslag, som kombinerede "decentralisering og det at samle alle under ét tag". En sammenknytning af bygningerne fremhævede det tværvidenskabelige i universitetscenteret, og der var muligheder for udvidelser.⁵² Projektets pris var temmelig høj, men bedømmelsesudvalget mente optimistisk, at prisen kunne bringes ned gennem "tilpasninger", uden at det gik ud over projektets kvaliteter. Et medlem af bedømmelsesgruppen, administrationschef i Byggeadministrationen Preben Larsen, tog dog forbehold for indstillingen. Han forudså, at det af økonomiske (og altså ikke kvalitetsmæssige) grunde kunne blive nødvendigt at vælge det billigste forslag.

Sådan kom det til at gå. Undervisningsminister Helge Larsen underkendte bedømmelsesudvalgets indstilling ved at vælge det billigste projekt. Det bestod af tre kvadratiske blokke, en kompakt og to med gårdhaver. Bedømmelsesgruppen fandt, at projektet ville virke "landskabeligt markant", og det blev påpeget, at der ikke var mulighed for udvidelser i de tre bygninger.⁵³ Arkitekten afviste senere denne kritik: "Jeg tror, det er billigere at flytte folk end at flytte vægge."⁵⁴ Indstillingsudvalget mente, at det valgte projekt var det dårligste af de bedømte, men det var altså det billigste.⁵⁵

Bygningerne blev opført og har siden heddet bygning 01, 02 og 03. Bygning 01, der især var beregnet til administration, rummede også RUC's største lokale: det store auditorium. Her er plads til ca. 300 mennesker. Det var det største lokale på RUC indtil 1992, hvor et nyt og større auditorium blev taget i brug, men det har på intet tidspunkt kunnet rumme alle studerende og ansatte. Når lokalet senere er blevet omtalt med stor alvor, skyldes det, at her blev afholdt utallige stormøder, hvor forskellige planer blev fremlagt for en større offentlighed i de mange konfliktsituationer, der kom til at præge RUC's historie. Et møde afholdt i det store auditorium havde en særlig vægt. Man vidste, at så havde der været mange tilstede.

Begrundelsen for at vælge netop dette byggeri vakte harme blandt arkitekter. Her



Et enigt bedømmelsesudvalg med bl.a. rektor Erling Olsen havde foreslået ét arkitektforslag til det nye universitet. Deres indstilling blev underkendt af undervisningsminister Helge Larsen.
(Tegning: Thoresen, Roskilde Tidende)



blev hverken taget hensyn til æstetik eller brugskvalitet, men kun til prisen. Hvis staten ikke længere ville bygge stort, nyt og visionært, havde arkitekterne mistet en af deres vigtigste mæcener.⁵⁶ De planlagte bygninger ville ikke kunne røbe, at de rummede Danmarks første universitetscenter:

“Men når Roskilde Universitet om godt et år er kommet op at stå, vil ingen dansk djævel kunne se, om huset er beregnet til at rumme en fabrik, en kildeskatteadministration, et rådhus eller et universitet. Derimod vil det nok kunne ses, at det har været billigt.”

(POLITIKENS LEDER. 1971)⁵⁷

Da næste etape skulle sættes igang, fik arkitekterne Halldor Gunnløgsson og Jørgen Nilsson til opgave at tænke over, hvordan den kunne blive bedre. Deres arbejde resulterede i de mindre bygninger: 04, 05 osv.

Interimstyret

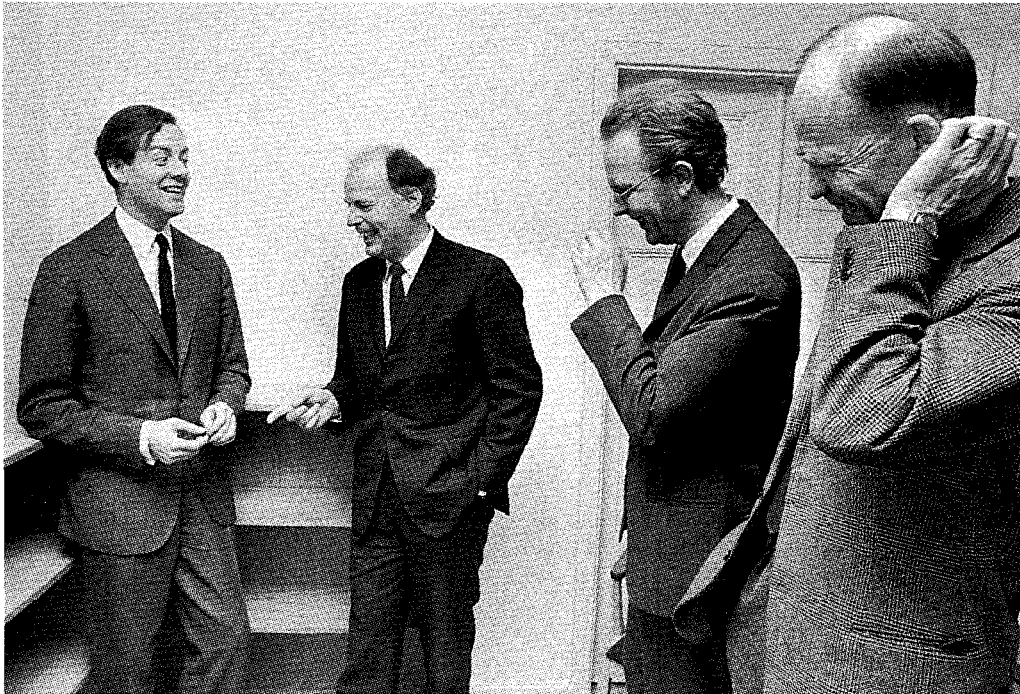
Der blev nedsat et Interimstyre på kun 6 personer til at varetage den konkrete planlægning af de ny uddannelser. Interimstyret begyndte sit arbejde i oktober 1970 og havde dermed 22 måneder til at planlægge det ny universitet: bygninger, fagligt og pædagogisk indhold, ansættelser af lærere og teknisk-administrativt personale og optagelse af studerende. Interimstyret fik stor indflydelse på udformningen af Roskilde Universitetscenter.

Undervisningsminister Helge Larsen udpegede tidligere folketingsmedlem for Socialdemokratiet Erling Olsen som leder af Interimstyret. Som økonom havde han beskæftiget sig med uddannelsesinstitutions-økonomi og som nyudnævnt professor i økonomi ved Københavns universitet havde han talt for indførelse af basisuddannelser dér på baggrund af erfaringer med basisuddannelser i USA og Sverige.⁵⁸ Erling Olsen havde også solidt kendskab til den akademiske verden. Socialdemokratiet havde været uenig i placeringen af det ny universitetscenter, men ministeren gav nu stor indflydelse til et af partiets medlemmer. Det var ikke uproblematisk for Erling Olsen som socialdemokrat at stille sig i spidsen for det ny universitetscenter, som efter partiets mening lå det helt forkerte sted.

“K.B. Andersen [tidligere socialdemokratisk undervisningsminister] lovede i radioen, at hvis han blev undervisningsminister igen, ville han nedlægge universitetscentret i Roskilde og etablere det i Aalborg. Jeg svarede i radioen, at jeg syntes, RUC skulle placeres i skurvogne. Så kunne vi trille dem frem og tilbage mellem Aalborg og Roskilde ved hvert valg. Det blev han aldeles rasende over, og jeg blev indkaldt til samtale på partikontoret. Man da jeg havde fortalt ham, at jeg ville lave noget ganske andet end den traditionelle universitetsmodel fra København, blev han positiv over for RUC.”

(SAMTALE MED ERLING OLSEN. 1995)⁵⁹

Undervisningsministerens diktat om, at det billigste projekt skulle gennemføres – uanset argumenterne imod det – blev det første af en lang række diktater fra skiftende undervisningsministre til RUC. Rektor Erling Olsen advarede i 1971 om konsekvenserne af et diktat: en “forkastelse” af bedømmelsesgruppens forslag ville lægge “en dæmper på den entusiasme, der foreløbig har præget planlægningsarbejdet...” Da beslutningen var en realitet, erklærede han dog, at så måtte man leve med dét.⁶⁰ Hans unge partifæller i DSU mente, at diktatet om, hvilke bygninger, der skulle rejses på Marbjerg Mark, var en forløber for flere diktater, også omkring uddannelsesstruktu-



Interimstyret fungerede fra efteråret 70 til januar 73. Fra venstre Erling Olsen, Bent Elbek, Niels Haastrup og Harald Engberg-Petersen. Desuden var Børge Klemmensen og Morten Laur- sen Vig medlemmer af Interimstyret. Foto: Mik Eskestad.

ren. De opfordrede derfor Erling Olsen til at fratræde som rektor og i stedet støtte andre socialdemokrater i at få oprettet et universitet i Aalborg.⁶¹

Erling Olsen udpegede hurtigt de øvrige medlemmer af Interimstyret. Han kendte selv til det samfundsvidenskabelige hovedområde. Fra det humanistiske hovedområde blev dr. phil. Niels Haastrup fra Københavns Universitet udpeget, mens dr. phil. Bent Elbek fra Københavns Universitet repræsenterede det naturvidenskabelige hovedområde. Niels Erik Wille og Mogens Bruun Heefeldt blev ansat som amanuenser for henholdsvis det humanistiske og naturvidenskabelige hovedområde. De var ikke formelle medlemmer af Interimstyret. De sidste to medlemmer af Interimstyret blev Morten Laursen Vig fra Odense Universitetsbibliotek, som skulle tage sig af opbygningen af universitetsbiblioteket i Roskilde, og den tidligere højskoleforstander og undervisningsdirektør H. Engberg Pedersen, der skulle være administrator. Erling Olsen mente, det var vigtigt, at de studerende blev repræsenteret i Interimstyret, og udpegede i samråd med DSF stud. jur. Børge Klemmensen til Interimstyret. Børge Klemmensen var tidligere formand for DSF og havde tidligere samarbejdet med Erling Olsen på Københavns Universitet. Børge Klemmensen kom til at fungere som amanuensis på det samfundsvidenskabelige hovedområde.⁶²

“Det gav problemer, da DSF skulle udpege et medlem til Interimstyret. Der var en del, som ikke mente, at DSF skulle være repræsenteret på RUC, når vi gik ind for, at det nye universitet skulle ligge i Ålborg. Andre, bl.a. jeg selv, mente, at det var fuldstændig vanvittigt ikke at bruge en så oplagt chance for at få indflydelse på det nye universitetscenter. Det ville alligevel ikke fremme planerne om et universitet i Ålborg, at DSF holdt sig udenfor på RUC. Som medlem af Interimstyret var jeg nødt til at føre mig meget forsigtigt frem i DSF, jeg havde et godt samarbejde med en snæver kreds, men i større forsamlinger blev der brugt meget tid på at skælde mig ud, fordi jeg sad i Roskilde og ikke i Ålborg. På DSF's kongres i 71, da jeg havde siddet i Interimstyret i tre måneder, var det til diskussion, om jeg ikke skulle trække mig.”

(SAMTALE MED BØRGE KLEMMENSEN. 1995)

På trods af de interne diskussioner i DSF fik organisationen stor indflydelse på udformningen af RUC. På få år havde DSF ændret sig fra at være en teknokratisk organisation, der gennem sin repræsentation i centrale udvalg ville påvirke planlægningen af uddannelsessystemet, til at være en græsrodsorganisation for kritiske studerende, der ville diskutere, hvad de blev uddannet til og hvis interesser de egentlig skulle varetage. Først med etableringen af RUC blev de danske universiteters autonomi for alvor udfordret af staten. RUC blev oprettet som et teknokratisk eksperiment, her skulle effektivt uddannes akademikere til et samfund i forandring, i modernisering. RUC skulle være modellen for danske masseuniversiteter, men alligevel fik moderniseringens mest ihærdige modstandere, de unge venstreorienterede, stor indflydelse på udformningen af det nye uddannelseseksperiment. Det skete i demokratiets ånd. De studerende og de unge lærere skulle have indflydelse, også på planlægningen, men det skete nok især, fordi deres engagement var så stort, at det var vanskeligt at komme uden om. I effektiv planlægning er det absurd at holde stærke og fornyende kræfter uden for indflydelse.

I Interimstyrets periode blev RUC et utraditionelt administrativt eksperiment, ikke mindst på grund af Erling Olsens dynamiske indsats. Det gælder især byggesagsbehandlingen, som gjorde det muligt at projektere de første bygninger så hurtigt. Også Interimstyrets beskedne størrelse gjorde det muligt at arbejde effektivt. Interimstyrets arbejde var vellykket for så vidt, at RUC faktisk startede i september 1972 som planlagt. Men der var rigtig mange enkeltheder af større og mindre betydning, som ikke var afklaret. Den hurtige planlægning af RUC, Danmarks mest dristige uddannelseseksperiment, er ofte blevet opfattet som en heltegering. Det er blevet kaldt for en verdensrekord i universitetstilrettelæggelse.⁶³ Men det havde nu også karakter af at være et hasarderet vovestykke! Når det kunne gennemføres så hurtigt, skyldtes det en kombination af, at mange engagerede mennesker deltog ivrigt i arbejdet, og at beslutningen om udbygningen af universiteterne var udskudt så mange gange, at de nu måtte gennemføres.

Interimstyret fastlagde de helt overordnede rammer for det nye universitetscenter.

Der skulle etableres tre basisuddannelser: én for det humanistiske, én for det naturvidenskabelige og én for det samfundsvidenskabelige hovedområde. De 2-årige basisuddannelser skulle ikke give erhvervskompetence, men efterfølges af 2- eller 4-årige overbygningsuddannelser. De studerendes arbejde skulle foregå i grupper som problemorienteret projektarbejde. Disse meget overordnede principper skulle efterhånden gøres konkrete, dels af lærerne, inden de studerende startede, dels i RUC's første år.

Lærerne

Den egentlige planlægning af basisuddannelserne på RUC skulle varetages af de lærere, som også skulle undervise efter de nye ideer. Ingen var i tvivl om, at det var en meget krævende opgave at lave planerne for de nye uddannelser. Derfor ønskede Interimstyret, at de første lærere skulle ansættes i efteråret 1971, men da RVK-regeringen udskrev valg i sommeren 1971, blev sagen forsinket i Finansministeriet, og de første 29 lærere startede på RUC 1.2.1972. Deres første opgave blev at udarbejde betænkninger om basisuddannelserne. De fik tre måneder til denne opgave, samtidig med at de skulle lære hinanden at kende. I sommeren 1972 startede yderligere 32 lærere.⁶⁴ De nye lærere havde ingen mulighed for at kende vilkårene for arbejdet på



Omkring 1/3 af RUC's lærere kom fra udlandet, især fra Sverige og Tyskland. Her er de fleste af de svenske lærere samlet i 1974. Nr. 2 fra højre er Boel Jørgensen, som senere blev RUC's rektor.

det ny universitetscenter ved ansættelsen – de skulle selv opstille rammer og diskutere indhold.

Udover de lærere, som skulle varetage undervisningen fra 72, ønskede Interimstyret at ansætte 30, der i den første periode skulle have til opgave at forberede undervisningen fra september 1974, især undervisningen på overbygningsfagene. Disse stillinger blev imidlertid ikke bevilget. I stedet blev planlægningen varetaget af de lærere, der også underviste.⁶⁵

Der blev ansat mange unge lærere, 2/3 af de ansatte var ikke fyldt 35 år i 1974. Og det gælder vel at mærke kun de fastansatte lærere. Blandt timelærerne var der endnu flere unge. Kun halvdelen af de fastansatte lærere havde afsluttet deres egen uddannelse før 1970. Blandt den anden halvdel var der mange, som kom direkte fra deres studier på Københavns Universitet til en stilling på RUC, nogle var endda stadig studerende. Langt de fleste af de ældre lærere, som blev ansat, blev ansat i professorstillinger, der kræver et længere akademisk forløb forud for ansættelsen. Derudover blev der kun ansat få seniorfolk fra de andre universiteter.

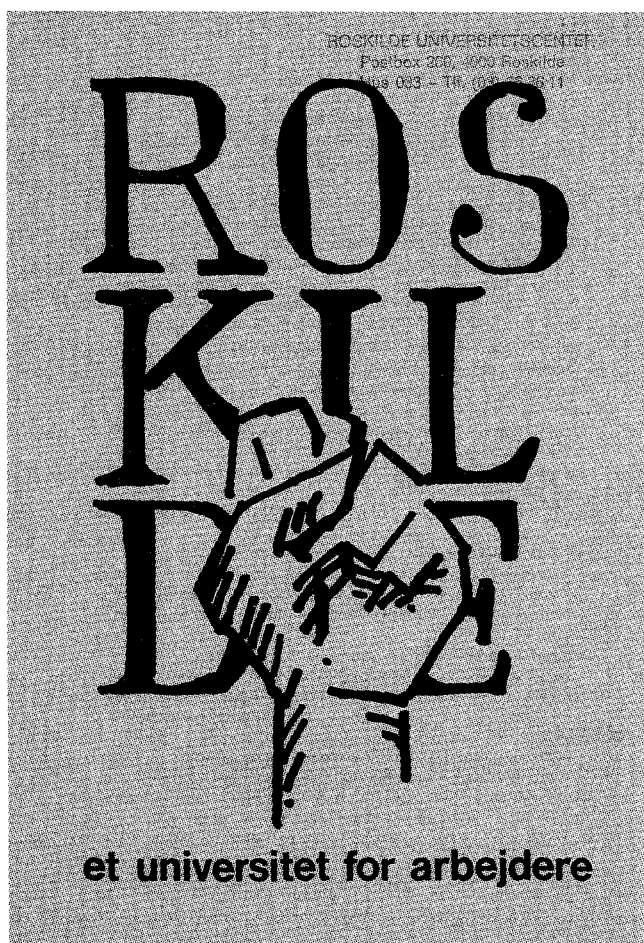
Det blev et universitet for mænd. For hver gang der var seks mandlige ansøgere (og senere ansatte) var der kun en kvinde. Det blev også et universitet, hvor det samfundsvidenskabelige hovedområde stod stærkt. Mens kun 1/4 af ansøgerne søgte ind ved det samfundsvidenskabelige hovedområde, blev knap halvdelen af de ansatte tilknyttet dette område. Omvendt for det naturvidenskabelige hovedområde: lidt mere end 1/3 af ansøgerne søgte dette område, men kun 1/5 af de ansatte blev tilknyttet NAT. 2/3 af de fastansatte lærere var uddannet på Københavns Universitet. På det humanistiske hovedområde blev der ansat en del lærere, der var uddannet på tyske universiteter. Især på det samfundsvidenskabelige hovedområde blev der ansat en del lærere, der var uddannet på Lunds Universitet. Det kom til at give særlige grupperinger i lærerkorpset, samtidig med at det betød, at RUC blev præget af flere universitetstraditioner.⁶⁶

FASTANSATTE LÆRERE I 1974-75.⁶⁷

	kvinder	mænd	født før 1940	kandidat 1970 og senere	kandidat 1970, 1971, 1972	kandidat 1973 og senere	studerende	kandidat fra Kbh Uni	kandidat fra Århus uni.	kandidat fra Lunds uni.	kandidat fra andre steder	i alt	
SAM	6	43	16	33	20	15	11	3	29	2	11	7	49
HUM	7	37	16	28	23	12	4	5	29	4	2	9	44
NAT	2	21	10	13	16	4	3	0	16	1	1	5	23
I alt	15	101	42	74	59	31	18	8	74	7	14	21	116

På det naturvidenskabelige hovedområde regnede man med relativt få faste stillinger sammenlignet med andre universiteters bemanning. Man satsede i stedet på at kunne ansætte deltidslærere fra Risø, men deltidsstillingerne blev ikke bevilget. Det naturvidenskabelige hovedområde havde "rigeligere lærerbesætning end det humanistiske og samfundsvidenskabelige hovedområde, men mindre end naturvidenskabernes andetsteds."⁶⁸ Den sparsomme bemanning og det lave antal studerende kom senere til at betyde, at det blev vanskeligt for de enkelte naturvidenskabelige fag at opbygge dynamiske forskningsmiljøer. De var simpelthen for små.⁶⁹

Det var planlagt, at RUC først og fremmest skulle være et universitetscenter med vægt på de humanistiske uddannelser. Interimstyret havde forventet 420 studerende på det humanistiske hovedområde mod 140 på henholdsvis det samfundsvidenskabelige og det naturvidenskabelige.⁷⁰ Da det viste sig, at der var flere ansøgere end forventet til den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, blev den simpelt hen udvidet på bekostning af den humanistiske. Den samfundsvidenskabelige basisuddannelse



En del af eksperimentet ved RUC var, at en relativt stor andel af de studerende skulle optages på baggrund af andre kriterier end studenter-, HF eller anden adgangsgivende eksamen. De skulle optages på dispensation, idet der blev lagt vægt på anden uddannelse, arbejds erfaring og "særlig faglig, social, kulturel, politisk eller foreningsmæssig virksomhed". I det første år optog RUC 139 ud af 202 dispensationsansøgere, svarende til 1/5 af alle studerende.

optog 242 studerende, den humanistiske 296 studerende.⁷¹ Det var uden tvivl med til at give RUC den drejning mod samfundsvidenskabelige metoder og synsvinkler, der som marxistisk teori kom til præge RUC i de næste år. Det betød også, at gymnasielæreruddannelserne, der indeholdt humanistiske og naturvidenskabelige fag, fik vanskeligere vilkår end først planlagt.

Basisuddannelser og problemorientering

De første forslag til de tre basisuddannelser var udarbejdet på forskelligt grundlag, allerede før de første lærere blev ansat. Grupperne bag disse forslag var forskelligt (og tilfældigt) sammensat, men bestod alle af folk med tilknytning til det pågældende hovedområde.⁷² I stedet kunne man have udarbejdet en fælles struktur for basisuddannelserne og tilrettelagt de enkelte basisuddannelser efter det.

Den humanistiske basisuddannelse var blevet diskuteret i en kreds af folk med tilknytning til eller sympati for Studenterrådet ved Københavns Universitet, og i starten med henblik på en humanistisk basisuddannelse ved Københavns Universitet i efteråret 70. Flere af gruppens medlemmer blev senere ansat på RUC, bl.a. Niels Erik Wille og Henning Salling Olesen. Gruppen ønskede at finde frem til en udformning af en humanistisk basisuddannelse, der dels "havde en chance for at blive omsat i praksis", dels opfyldte forskellige faglige og pædagogiske mål. Niels Haastруп fra RUC's Interimstyre deltog på opfordring i gruppens arbejde, "da det jo så ud til at dette center skulle komme til at realisere basisuddannelsestanken først, og man gerne ville have kontakt med de officielle planer her". Gruppens arbejde kom da også mere og mere til at handle om "Roskilde-centerets muligheder og problemer".⁷³ Den naturvidenskabelige basisuddannelse var blevet diskuteret med henblik på RUC af en kreds af interesserede fra flere institutioner, men med relativt færre studerende end gruppen bag den humanistiske basisuddannelse. Udformningen af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse foregik i nært samarbejde med et udvalg med rektor for Københavns Universitet, Mogens Fog, som formand og med repræsentanter for lærere og studerende ved Københavns Universitet, hvor man overvejede også at starte en samfundsvidenskabelig basisuddannelse. Dette udvalg var blevet nedsat allerede i december 1970 og havde arbejdet ud fra Milhøj-rapportens forslag.⁷⁴

På baggrund af de tre forslag fra 71, DSF's forslag og Milhøjforslaget udarbejdede RUC's nyansatte lærere i foråret 72 de betænkninger, som blev grundlaget for uddannelserne i de første år. Formelt foregik arbejdet i Interimstudienævn, der i overensstemmelse med styrelseslovens intention bestod af fire lærere og fire studerende. Da der endnu ikke var optaget studerende på RUC, indstillede DSF studerende til studienævnene. DSF var på det tidspunkt klar tilhænger af problemorienterede basisuddannelser uden obligatoriske kurser, ligesom diskussionerne om den første perspektivplan havde skærpet de politiske holdninger og dermed interessen for marxistiske studier. Blandt studentermedlemmerne af interimstudienævnene kan nævnes

Nils Bredsdorff, Børge Klemmensen, Willy Thrysøe, Palle Rasmussen og Anette Steen Pedersen.⁷⁵

Problemorientering og tværfaglighed

“Ved at gøre problemet til det centrale i betragtningen af teorier og metoder i samfundsvidenskaben undgår man disciplinernes ensidige anskuelse af virkeligheden... Ved at fjerne *bindingen* til de disciplinære teoribygninger skabes i et videnskabeligt arbejde en nødvendighed for at se de videnskabsteoretiske og metateoretiske implikationer i selve arbejdet med samfundsvidenskabelige problemstillinger.”

(BETÆNKNING OM SAMFUNDSVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE. 1972)

(betænkningens fremhævelse)⁷⁶

Basisuddannelserne skulle være problemorienterede. De studerende skulle tage udgangspunkt i konkrete problemer, ikke i et fastsat pensum eller i de traditionelle videnskabelige afgrænsninger. Når “problemet” var opstillet, skulle teorier og metoder vælges, så de bedst muligt kunne belyse det. Valget af forskellige problemer i løbet af basisuddannelsen skulle sikre faglig bredde, og det ville samtidig give de studerende mulighed for at arbejde med “virkeligt” materiale fremfor lærebøgernes gengivelser af stoffet.

I begyndelsen af 70’erne blev den stigende fagspecialisering set som et videnskabeligt og samfundsmæssigt problem. De fleste fagdiscipliner havde udviklet sælige teorier og metoder for deres emner. Det skabte tre adskilte problemer. For det første forhindrede specialiseringen videnskabeligt set større syntetiserende forklaringer. For det andet blev det fra et politisk/teknokratisk synspunkt vanskeligt at handle på baggrund af videnskabens resultater, der ofte kun omfattede en lille del af det samfundsmæssige problem, der trængte til en løsning. For det tredje umuliggjorde den høje grad af specialisering – set fra et socialistisk synspunkt – muligheden for at få det overblik over hele samfundets udvikling, som blev anset for at være en nødvendig betingelse for bevidstgørelse. Løsningen på alle tre problemer var tværfaglighed. For lærere med fokus på videnskab var problemorientering en velegnet udvej til at foretage relevant stofudvælgelse, og samtidig betød projektformen, at der inden for en årgang studerende kunne arbejdes med mange forskellige emner. For teknokrater betød problemorientering, dels at de studerende ville beskæftige sig med samfundssaktuelle emner, dels at studierne blev mere effektive, idet de højmotiverede studerende formentlig hurtigt ville gennemføre deres studier. Den teknokratiske model tog imidlertid ikke højde for, at de frie rammer kunne komme til at betyde, at de studerende ville vælge emner ud fra deres subjektive interesser og politiske engagement.

For 70’ernes kritiske studerende og lærere betød problemorientering nemlig en oplagt og legal mulighed for at fokusere på de særlige problemstillinger, som de fandt relevante, f.eks. arbejdsmiljø, arbejderbørns socialisering, teorier om staten eller kvinders forhold på arbejdsmarkedet. Projektarbejdet gav mulighed for at arbejde

med emnet i en længere periode, ud fra både teoretiske og empiriske indfaldsvinkler. Gruppearbejdet betød, at de studerende lærte at arbejde i kollektiver, ikke individuelt. De lærte at diskutere forskellige synspunkter med forskellige partnere, at være fælles om projektet, men ikke nødvendigvis at samarbejde med andre mennesker i et følelsesbaseret fællesskab. For alle parter – måske undtaget en særligt pædagogisk interesseret del af lærergruppen – var pædagogikken et middel til nå det egentlige mål, hvad enten det nu var et universitet, som blev styret ud fra effektivitetskriterier, eller det var et universitet, hvor der blev drevet studier i arbejderklassens interesse. Gennemførelse af projektpædagogikken var ikke et mål i sig selv i 70'erne.

I de første diskussioner om RUC's basisuddannelser havde det vist sig, at der var uenigheder mellem hovedområderne om, hvordan begreberne "problem" og "projekt" skulle forstås. På det naturvidenskabelige område talte man ikke om "problemer" og "projekter", men om "frie øvelser". Lærerne skulle opstille en række forslag til "øvelser", som de studerende kunne vælge imellem. Alle forslag var udformet således, at de var eksemplariske, de kunne give de studerende indblik i en større og væsentlig problemstilling. De frie øvelser problematiserede ikke deres emner, men stillede kun spørgsmål, som lærerne kendte svaret på. De frie øvelser blev aldrig praktiseret, men diskussionerne om dem viste dybtgående uenighed blandt lærerne på det naturvidenskabelige hovedområde. Flere af de yngre lærere mente, at den naturvidenskabelige basisuddannelse skulle udformes efter de samme retningslinier som den humanistiske og samfundsvidenskabelige basisuddannelse, hvilket ville indebære, at de studerende skulle skrive projekter, ikke lave frie øvelser. De fik de studerendes opbakning til det synspunkt, og der blev ikke lavet "frie øvelser" på den naturvidenskabelige basisuddannelse.⁷⁷

Problemorientering og tværfaglighed blev knyttet sammen i alle basisuddannelserne. Kun ved at gå på tværs af de kendte fagopdelinger – discipliner – kunne de opstillede problemer bearbejdes. Alligevel var det ikke helt klart, hvad tværfaglighed betød. I de første udkast til basisuddannelser var der tale om at gå på tværs indenfor hovedområdet discipliner, f.eks. nationaløkonomi, sociologi og jura på det samfundsvidenskabelige hovedområde. På det humanistiske hovedområde vurderede man i første omgang, at én humanistisk basisuddannelse ikke ville kunne dække hele området. Det tværvidevidenskabelige skulle begrænses til en del af det humanistiske område. Derfor skulle der oprettes flere humanistiske basisuddannelser, der blev talt om en filologisk og en æstetisk basisuddannelse. Sidstnævnte skulle omfatte de ikke-sproglige medier som film, bildende kunst, arkitektur, symbolsystemer m.v., men planlægningen af den kom aldrig i gang.⁷⁸ Derimod blev der talt om en filologisk basisuddannelse på RUC, men for at give plads til historie og samfundsfag blev grundlaget for basisuddannelsen i stedet udvidet til at dække hele det humanistiske område i løbet af foråret 1972. Emneområdet blev ændret fra det filologiske og tekstlige fokus til et "fokus på alle betydningsbærende fænomener i samfundet, fra sprog til kultur i den bredest mulige forstand"⁷⁹.

I de endelige forslag til basisuddannelser blev der udover tværfagligt arbejde indenfor hovedområderne også lagt op til tværfagligt arbejde på tværs af nogle hovedområder. De humanistiske og naturvidenskabelige basisuddannelser skulle inddrage aspekter af samfundsvidenskabelige teorier.⁸⁰ Faglighed på tværs af hovedområderne betød, at samfundsvidenskabelige problemstillinger fik stor vægt på de andre hovedområder, men ikke omvendt. Begrundelsen for overhovedet at arbejde for at nedbryde faggrænserne fandtes nemlig i samfundet, udenfor universiteterne – og udenfor den videnskabelige verden.

“Det moderne industrisamfund er kendetegnet af en høj grad af opdeling, af en stærkt differentieret økonomisk struktur og arbejdsdeling. Afgørende beslutningsprocesser foregår ofte i “repræsentative” organer, langt fra de mennesker, som beslutningerne angår. Samfun-



Da RUC blev bygget, var det planen, at universitetet og Roskilde skulle “vokse sammen”. Studerende og lærere skulle bo i nærheden af RUC, og derfor mente man, at der ville blive behov for de mange cykelstativer. RUC blev langt mindre end oprindeligt planlagt, Roskilde blev ikke udbygget mod øst – og cykelstativerne stod tomme, mens der var mange biler på parkeringspladserne. Foto: RUC-NYT.

det er en kompliceret struktur, hvor beslutninger, der træffes på ét område, ofte har afgørende betydning for, hvilke beslutninger der kan træffes på et andet, og for den enkelte er situationen ofte uoverskuelig.

Det humanistisk-videnskabelige arbejde giver for tiden ingen væsentlig hjælp i denne situation. Blandt årsagerne er utvivlsomt, at den institutionelle opdeling af arbejdsområdet i fag, discipliner, forsknings- og undervisningsinstitutioner har medført en tilsvarende virkelighedsopfattelse, som går ud fra, at de enkelte videnskaber og fag bearbejder hver sin del af den samfundsmæssige virkelighed.”

(BETÆNKNING OM HUMANISTISK BASISUDDANNELSE. 1972)⁸¹

For den humanistiske basisuddannelse blev det præciseret, at “problemer er funktioner af samfundsmæssige modsætninger”.⁸² Hermed blev det muligt, at problemorienteringen kunne tage udgangspunkt i marxistiske analyser. Senere er de problemorienterede studier blevet fremhævet for at være en mulig løsning på den “stoftrængsel”, som prægede videnskaberne i stadig højere grad, men det var ikke blandt argumenterne i begyndelsen af 70’erne.

I betænkningen om den samfundsvidenskabelige basisuddannelse blev der lagt stor vægt på, at problemorientering ville give en kvalitativt anderledes tilgang til de emner, der skulle studeres, end hvad der var kendt fra disciplinorienterede studier. Disciplinviden skulle *kun* (kursiveret i betænkningen) inddrages, når det var “nødvendigt for bearbejdelsen af samfundsmæssige problemer”.⁸³

Der blev ofte lagt vægt på, at netop denne udformning af uddannelserne, gav en fremragende, ja næsten uundgåelig mulighed for at få en kritisk holdning til samfundet. Det skete flere gange fra DSF’s side, og det skete på RUC, da betænkningerne om basisuddannelserne blev udarbejdet.⁸⁴ “...Samfundets grundlæggende problemer ... er af en sådan karakter, at de ikke kan løses isoleret, men kræver en forståelse af samfundet som totalitet...”. Det medførte, at det eneste udgangspunkt for arbejdet skulle være de “konkrete samfundsproblemer”, hvorimod “passiv reception af lærebogs- eller kursusstof” ikke skulle være en del af uddannelsen. Gennem vejledning og på grund af ethvert problems kompleksitet ville der ikke blive problemer med at opnå tilstrækkelig dybde og bredde i uddannelsen. “Dermed undgår vi at skulle formulere kriterier for faglig bredde ud fra de traditionelle enkeltdiscipliner, hvilket jo ville virke som et fremmedlegeme i en uddannelse, der ikke bekender sig til en traditionel videnskabelig selvforståelse.”⁸⁵

“Pointen i problemorientering var, at emnerne skulle ses i deres samfundsmæssige sammenhæng. Problemet blev slebet til i problemformuleringen, og det blev afviklet i en bestemt form, nemlig projektet, gennemført af grupper og med vejledning fra læreren. Men problemorientering hang også sammen med fagkritikken og en kritisk, socialistisk indstilling. Marxismen som koncept og teori (som grundlag for forståelse af kapitalismen og dens dynamik og betingelser) passede særdeles godt til problemorienteret arbejde, selv om det

ikke var den eneste mulige teori. Med det udgangspunkt kunne problemerne opstilles på en helt anden måde end f.eks. ud fra neoklassisk økonomi eller mange andre teorier. Der var plads til, at man kunne formulere sig om disse problemer i termer, som var strukturet ud fra en marxistisk forståelse. Dermed blev det kritiske og politiske potentiale i denne studieform dramatisk forlænget. Det var der enighed om i DSF, men det blev først for alvor konkretiseret, da RUC begyndte at tage form.”

(SAMTALE MED BØRGE KLEMMENSEN. 1995)

Denne model skulle efterhånden kunne føre til en “ophævelse af de eksisterende videnskabers isolation fra hinanden” og til “opbygning af nye ikke-enkeltvidenskabelige begreber og metoder som led i etableringen af en enhedsvidenskab om samfundet”. Selv om der ikke står nogen steder, hvad denne enhedsvidenskab skulle bestå i, var der ingen tvivl om, at der blev sigtet til marxistisk teori. Denne argumentation sammenknyttede projektarbejde, tværvidenskabelighed og marxisme og betød, at hvis man angreb blot et af disse punkter, angreb man hele modellen. Det gjorde Bent Rold Andersen, som var professor på det samfundsvidenskabelige hovedområde. Han var med til at udarbejde betænkningen om den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, og i det arbejde fremhævede han en anden forståelse af tværfaglighed end flertallet i interimstudienævnet. Han så det nemlig som et middel til at opnå større indsigt i samfundsmæssige forhold og mente ikke, at tværfaglighed nødvendigvis skulle forbindes med marxistisk teori.

“Jeg har intet mod disciplinerne, men jeg er imod den golde disciplindyrkelse, der gør forskningen til et mål i sig selv og forskerne til sterile symboldyrkere og meritstræbere. Jeg er tilhænger af tværfaglighed, fordi samfundsmæssig forskning, der skal bruges til praktiske formål, erfaringsmæssigt sprænger disciplinernes rammer.

Totalitetsprincippet er for mig erkendelsen af, at samfundet består af et net af delssammenhænge, men er *ikke* ensbetydende med anerkendelse af f.eks. klassekamp som et alt gennemsyrende princip.”

(BENT ROLD ANDERSEN. 1972)⁸⁶

Planlægningsrådets udvalg vedrørende den samfundsvidenskabelige basisuddannelse diskuterede, hvornår de studerende skulle beslutte sig for en specialisering. Udvalgets flertal holdt på, at specialisering først skulle ske efter de to års basisuddannelse, men Poul Milhøj fastholdt det synspunkt, som var fremlagt i Milhøj-rapporten, nemlig at specialisering skulle ske i løbet af basisuddannelsen, bl.a. for at forhindre “udvidelse af tvangen til tværfaglig bredde”.⁸⁷

Enkelte personer i Planlægningsrådets udvalg bag den filologiske (humanistiske) og den samfundsvidenskabelige basisuddannelse kritiserede, at specialiseringen og den disciplinrettede studieindsats skulle udskydes til slutningen af basisuddannelsen. Man frygtede, at det ville betyde en sænkning af det faglige niveau. Intentionen om

tværfaglighed blev i den humanistiske basisuddannelse set som en hindring for at opnå et tilfredsstillende niveau i fremmedsprogene. De "specifikt sproglige" discipliner ville blive underprioriteret til fordel for "de alment teoretiske og samfundsmæssige", og man frygtede, at det videre i studieforløbet ville betyde øget studietid eller lav sproglig standard. I stedet burde de studerende arbejde med "et antal emneområder, hvoraf et flertal med klart filologisk sigte".⁸⁸ Denne kritik er siden blevet rejst utallige gange, i forskellig udformning. Indvendingerne gav ikke anledning til videre diskussion eller ændring af basisuddannelserne, der uanset disse forbehold blev gennemført efter de principper, som var fastlagt i betænkningerne.

Gruppearbejde og kurser

Det blev tidligt fastsat, at studiearbejdet på RUC skulle foregå i grupper. Allerede i byggeprogrammet, som lå til grund for forslagene om bygningernes udformning, var det fastsat, at bygningerne i hvert fald skulle indeholde grupperum med faste arbejdspladser til hver enkelt studerende.⁸⁹ Byggeprogrammet fastsatte også, at grupperne skulle samarbejde i "huse": samling af grupperum, lærer- og sekretærkontorer, større grupperum (teorilokaler), spiserum og thekøkken. "Husene" var fællesskaber af ca. 60 studerende, 6 lærere og 1 sekretær. Hver gruppe skulle ideelt bestå af 7 studerende på den humanistiske og samfundsvidenskabelige basisuddannelse. På den naturvidenskabelige basisuddannelse planlagde man grupper på 10 personer, som skulle holde til i laboratorier, hvor hver studerende havde en arbejdsplads. Der var altså lagt op til en meget eksperimentel opfattelse af naturvidenskab, der hverken gav plads for feltarbejds-orienterede fag som dele af biologien og geologi eller for teoretiske fag som matematik og dele af fysikken.

"Her på RUC blev huset den særlige organisationsform. Det blev rammen om samarbejdet mellem lærer og studerende, så de decentralt kunne tage ansvaret for, at der var et ordentligt indhold i studierne. Problemorientering forudsætter nemlig, at det præcise indhold ikke ligger fast på forhånd, f.eks. gennem studienævnsbeslutninger. Det er stadig min opfattelse, at hvis fastlæggelsen af indholdet ikke decentraliseres, kan man ikke lave reelt problemorienterede studier. Hus-modellen svarer til, at studenter tidligere gik op ad professoren og lavede speciale, så det var ikke nyt i den forstand. Men det var nyt som en måde at organisere masseundervisning på, og samtidig var det tværfagligt, mens man hos professoren specialiserer sig helt ud i det afsindige. På de to områder var huset nyt, men ellers var formen kendt fra tidligere. Vi overbeviste undervisningsministeriet om, at vi skulle bygge et universitet som 9 huse. Vi fik lov at bygge 10.000 m² universitet i den første fase ud fra principper, som aldrig var brugt før noget som helst sted. Det er en fuldstændig unik beslutning. RUC-strukturen er en verdenssensation, intet mindre."

(SAMTALE MED BØRGE KLEMMENSEN. 1995)

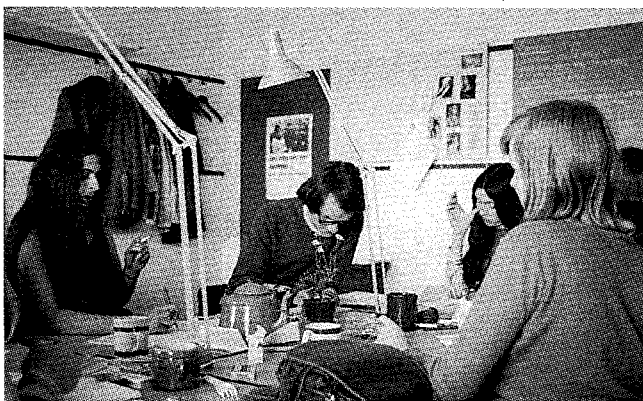
Der var i alle tre betænkninger om basisuddannelser enighed om, at de studendes

grupperarbejde ville tilføre såvel det sociale som videnskabelige arbejde væsentlige kvaliteter.

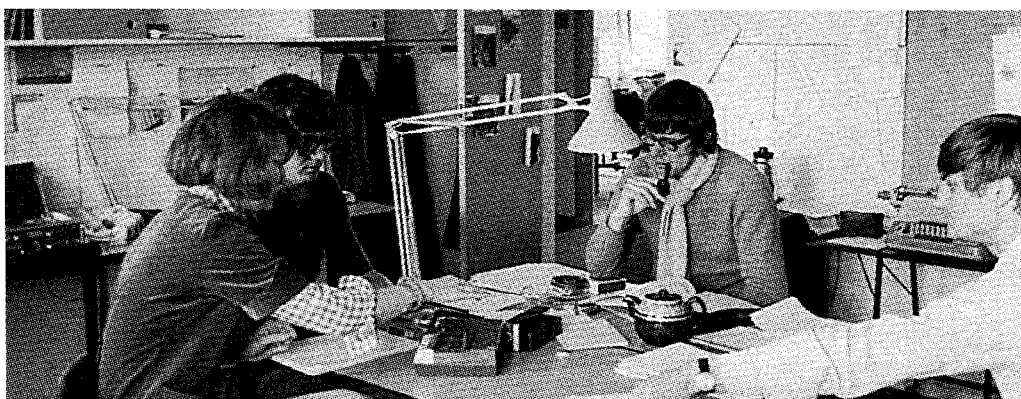
“Grupperarbejdsformen giver den enkelte studerende en nær kontakt med de medstuderende, hvilket dels har fagligt stimulerende betydning og dels har en række sociale virkninger. Mange studiemæssige problemer kan studenten bedre klare, hvis han ikke føler sig isoleret og tror, at han er ene om de pågældende problemer. Endvidere udvikles evner til samarbejde, og tendenser til uhensigtsmæssig konkurrencementalitet modvirkes.”

(BETÆNKNING OM NATURVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE. 1972)⁹⁰

Desuden blev der lagt vægt på gruppernes store betydning i beslutningsprocessen i og med, at grupperne selv valgte deres emne. De studerende skulle selv planlægge og overtage ansvaret for deres egne studier. Det gav store udfordringer for den enkelte studerende – og også for lærerne, som måtte acceptere, at den detaljerede studieplanlægning ikke længere var deres ansvar. Blandt kritikere blev der ængsteligt spurgt, om det ville blive muligt at studere på RUC, uden at det nødvendigvis skulle foregå i en gruppe.⁹¹ Grupperarbejde kunne mere end at fremme samarbejde og kritiske



“De studerendes eget arbejde med stoffet, såvel som den indbyrdes undervisning, der finder sted gennem arbejdet og drøftelserne i grupperne, tillægges overordentlig stor vægt. Undervisningsmæssigt anses gruppens eget arbejde uden direkte medvirken af lærere som væsentligere end kundskabsmeddelelse.” (Betænkning om samfundsvidenskabelig basisuddannelse. 1972). Foto: RUC-NYT.



synspunkter. Ifølge rektor Erling Olsen ville gruppearbejdet kunne spare en masse lærertimer. Han forestillede sig, at de studerende så at sige skulle undervise hinanden. De skulle især have kontakt med hinanden, mens kontakten med lærerne skulle begrænses. Forelæsningsformen skulle afløses af "undervisningsprogrammer", hvor lærerne havde lagt de mest væsentlige oplysninger ind – samt en mulighed for de studerende til at kontrollere, om de havde forstået stoffet.⁹² Undervisningsprogrammerne blev aldrig udarbejdet, men der blev installeret internt tv på RUC for at gøre det muligt at sende dem. Tanken om, at de studerendes gruppearbejde skulle spare lærertimer, blev fremsat i 1970, og skønt den ikke blev gentaget i betænkningerne i 1972, er der næppe tvivl om, at det var et af argumenterne for at gøre gruppearbejde muligt.

På den naturvidenskabelige basisuddannelse skulle kun halvdelen af de studerendes studieaktiviteter være projektarbejde. Den anden halvdel skulle være kursusundervisning. Dermed fik kurserne en vigtigere stilling på den naturvidenskabelige basisuddannelse end på de øvrige basisuddannelser. Lokalerne til den naturvidenskabelige basisuddannelse bestod af laboratorier, hver med plads til 20 studerende. De studerende var dels i basisgrupper (den samme gruppe gennem hele basisuddannelsen), dels i projektgrupper, som kunne skifte fra semester til semester.

Forelæsninger skulle indtage "en særdeles beskedne plads" i undervisningen. I tilknytning til de konkrete projekter skulle der tilbydes ad hoc-kurser.

"Sådanne kurser er ikke selvstændige, men afholdes kun i forbindelse med en gruppes arbejde med et projekt og i det omfang, de er relevante i projektets sammenhæng... Ved kurser af denne art er det i stor udstrækning læreren, der bestemmer, hvordan stoffet skal fremlægges."

(BETÆNKNING OM HUMANISTISK BASISUDDANNELSE. 1972)⁹³

Betænkningen udtrykte ikke noget bestemt om, hvad de studerende skulle lære, men holdt det i almene vendinger som f.eks. "Evne til at forbinde erkendelsens abstrakte og konkrete momenter, teori og praksis samt derigennem kritisk at vurdre videnskabelige teorier og metoder."⁹⁴ Problemorientering gik ud på, at studierne tog udgangspunkt i et problem. Derfor blev det anset for rigtigt, at det konkrete indhold i den problemorienterede undervisning ikke kunne beskrives på forhånd. Den manglende indholdsbeskrivelse af basisuddannelserne blev senere et centralt punkt i stridighederne om studierne på RUC.

En ny lærerrolle

I den nye arbejdsform skulle lærerne naturligvis varetage andre funktioner end hidtil. Lærerne skulle opgive deres eneret til at bestemme, hvad der var rimeligt og relevant for de studerende at beskæftige sig med, og i stedet støtte de studerende i deres arbejde med det opstillede problem.

“Lærerne fungerer som konsulenter for grupperne. Dette indebærer, at det som hovedregel er de studerende, der enkeltvis eller i grupper anmoder om lærernes medvirken i forbindelse med gruppernes arbejde. Dette udelukker ikke, at lærerne selv kan tage kontakt, men arten og omfanget af lærernes bistand må som hovedregel tage udgangspunkt i gruppearbejdets behov.”

(BETÆNKNING OM SAMFUNDSDVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE. 1972)⁹⁵

Den arbejdsform betød en nedbrydning af det traditionelle hierarki mellem lærer og studerende. De studerende valgte emnet for projektarbejdet og kunne bestemme, i hvilket omfang og til hvilke dele af arbejdet læreren skulle konsulteres. Det skulle betyde, at både de studerende og lærerne kunne tilføre studieprocessen vigtige dele. Betænkningen om den samfundsvidenskabelige basisuddannelse understregede, at “der i princippet ikke er nogen kvalitativ forskel mellem lærernes og studenternes virksomhed”.⁹⁶ Lærerne var blot mere erfarne studenter, og de studerendes arbejde var forskning på et lavere niveau.⁹⁷ På den måde blev RUC’s koncept også udtryk for en konflikt mellem så forskellige størrelser som “social lighed” og “traditionel videnskab”. Social lighed blev fremmet gennem opbygning af huse, hvor de studerende, lærere og sekretær indgik i et fællesskab, ligesom optagelse af de mange studerende med en anden baggrund end studentereksamen (dispensater) medvirkede til at fremme social lighed. Traditionel videnskab blev synonymt med et system, hvor lærerne afgjort bedre end de studerende kunne afgøre, hvad der var fagligt relevant og nødvendigt.

Eksamen eller evaluering

Da basisuddannelserne ikke skulle give erhvervskompetence, var der rimelig åbenhed for at afprøve et alternativ til de traditionelle eksamener. I Interimstyret foreslog Bent Elbek fra det naturvidenskabelige hovedområde flere gange (sidste gang i maj 1972), at alle basisuddannelser skulle evalueres gennem pointsystemer. Det ville give et fælles vurderingsgrundlag for basisuddannelsens forskellige aktiviteter: den reelle arbejdsindsats bag et kursus eller projekt og det enkelte kursus’ eller projekts faglige niveau. Pointtildelingen skulle ske på baggrund af de studerendes prøveresultater.⁹⁸ Forslaget blev afvist af styrets øvrige medlemmer, der foretrak løbende intern evaluering.⁹⁹ På to områder var traditionelle eksamener nemlig i strid med basisuddannelsens principper. Dels var det en individuel eksamen, som kunne fremme konkurrence mellem de studerende. Dels kunne det medføre en opsplitning af undervisningsforløbet i eksamensrelevant og ikke-eksamensrelevant stof. Det ville modarbejde basisuddannelsernes intention om at skabe sammenhæng mellem disciplinerne og dermed tværfaglighed.

“... eksamen i traditionel forstand vil være overflødig, uegnet og direkte skadelig for den pædagogiske og videnskabelige virksomhed ved den samfundsvidenskabelige basisuddannelse.”

(BETÆNKNING OM SAMFUNDSDVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE. 1972)¹⁰⁰



Lærermøde i RUC's store auditorium. August 1972. Foto: A. Moe, Nordfoto.

Censorer fra andre institutioner, der udgør garantien for de traditionelle eksameners upartiskhed, kunne ikke bruges i den nye undervisningsmodel. Der blev lagt op til løbende eller langvarige evalueringsprocedurer, som fremmede censorer formentlig ikke ville have tid og arbejdskraft til at deltage i. I de tre forslag til basisuddannelser fik intern evaluering lidt forskellig udformning, men de var bygget over ens principper. I forslaget til naturvidenskabelig basisuddannelse blev de formuleret således: "Evalueringen skal være en løbende, rådgivende vurdering af en persons faglige og pædagogiske udbytte af aktiviteterne i basisuddannelsen."¹⁰¹ I 70'ernes start var der i øvrigt megen diskussion om eksamens berettigelse. I et forslag til ny folkeskolelov, som blev fremsat i 1972, blev det foreslået, at eksamener og prøver skulle forsvinde fra folkeskolen og erstattes med udtalelser fra lærerne.¹⁰²

RUC er et eksperiment

Der stod ikke i loven, at RUC skulle være et uddannelsesmæssigt eksperiment. Planlægningsrådet for Højere Uddannelser indstillede til Undervisningsministeriet, at RUC fik status som eksperiment.¹⁰³ Det gav anledning til mange diskussioner i de følgende år. Især Det Konservative Folkeparti lagde i løbet af 70'erne vægt på, at Fol-

ketinet blot havde besluttet at oprette en aflastning for Københavns Universitet, mens partiet ikke følte sig forpligtet til at støtte eksperimentet RUC. De konkrete forslag til de nye uddannelser blev i flere omgange forelagt Planlægningsrådet, som skulle indstille til ministeren, om planerne kunne godkendes.¹⁰⁴ Der var på forhånd enighed om basisuddannelser, integration af mellemlange og lange uddannelser og projektarbejde i grupper. Dialogen mellem RUC og Planlægningsrådet drejede sig om den nøjere udformning af de enkelte elementer: Var basisuddannelserne en bedre indgang til højere uddannelse end filosofikum (eller andre startmåder)? Hvordan ville projektarbejde og gruppearbejde påvirke studieforløbet?

Det lå i opløggene til problemorienteret basisuddannelse, at både indhold og form skulle ændres i forhold til traditionelle uddannelser. Der var tidligere gjort nogle få forsøg med problemorienteret pædagogik i Danmark, men på RUC skulle den ny pædagogik for første gang afprøves i større målestok. Først i 1974 udkom Knud Illeris' bog om problemorienteret pædagogik, der senere ofte er blevet betegnet som grundbogen for denne pædagogik.¹⁰⁵ Da betænkningerne for RUC's basisuddannelser blev skrevet i 1972, blev mange af de nye ideer for første gang formuleret i en forpligtende sammenhæng.¹⁰⁶

Det første udspil om basisuddannelser fra RUC havde i 1971 vist tre ret forskellige uddannelser. Efter henstilling fra Planlægningsrådet for Højere Uddannelser blev RUC's basisuddannelser derefter lagt til rette efter nogenlunde samme mønster. Principper om problemorientering, gruppearbejde, læreren som vejleder og afsluttende evaluering (ikke eksamen) blev fælles. Betænkningerne blev udarbejdet under stort tidspres – på kun tre måneder – og uden nogen erfaringer om disse principper at støtte sig til. Derfor findes der ikke én beskrivelse af "RUC-modellen", men tre nogenlunde ens, men også temmelig løse. Inkonsekvenserne ses i de mange forbehold, som der ikke rigtigt blev taget højde for. Kritikken forblev ubesvaret og uintegreret. Da RUC's basisuddannelser startede i 1972, var de kun nødtørftigt beskrevet i betænkninger og studieordninger. De grundlæggende principper var netop kun – principper, som endnu ikke havde været afprøvet som grundlag for universitetsundervisning. Ydermere var der principielle indvendinger mod basisuddannelsernes udformning.

- kunne der opnås tilstrækkelig kompetence, når specialiseringen først skete efter to års studier, ved afslutningen af basisuddannelsen?
- ville de tværfaglige studier kunne føre til et tilstrækkelig højt fagligt niveau, specielt indenfor visse naturvidenskabelige fag og fremmedsprogsfagene?

En tredje kritik blev fremført med stor styrke. Ville uddannelserne på RUC ikke blive ensidigt præget af marxistisk teori?

Et politisk universitet?

Allerede i maj 1972 var betænkningerne om RUC's basisuddannelser blevet kritisk refereret i Weekendavisen under overskriften: "Danmark får politisk universitet,

medmindre Folketinget griber ind". Fra betænkningen om den humanistiske basisuddannelse blev der citeret således:

“Den humanistiske basisuddannelse har til formål på videnskabeligt grundlag at udvikle en sammenhængende opfattelse af samfundet og kulturen, derunder deres materielle grundlag, styringsprocesser og bevidsthedsformer...”

(WEEKENDAVISEN. 1972)¹⁰⁷

I Weekendavisen blev det fortolket som “en politisk programerklæring, stærkt vendt mod det bestående samfund”. Der blev ikke sagt noget om, hvorfor det var så betænkeligt med et “politisk universitet”, men overskriftens indirekte opfordring til Folketinget om at gribe ind fortæller, at det er uønsket. Et universitet skal være upolitisk. I en leder i Studenterbladet tog DSF til genmæle mod kritikken af det, som var ved at blive “deres” universitet og i hvert fald “deres” idé. Her blev der ironiseret over, at nogen tog afstand fra at “give studenterne en opfattelse af, at kultur og samfund er to sammenhængende størrelser”.

“Den humanistiske basisuddannelse i Roskilde... vil ikke kunne undgå at være et led i uddannelsessystemets traditionelle funktion, men den vil forsøge at vise studenterne sammenhængen mellem samfundsklasserne og den kultur, universitetet selv er et led i.

Denne bevidstgørende, sandhedssøgende, videnskabelige holdning provokerer samfundets konservative kræfter. Det berlingske hus, dets aktionærer og dets annoncører ønsker ikke, at den magtmekanisme, kulturen og samfundssystemet er, kortlægges på videnskabeligt grundlag. De ønsker, at videnskabens rolle fortsat skal være at legitimere de nuværende samfundsforhold.”

(STUDENTERBLADET. 1972)¹⁰⁸

Gennem hele foråret 1972 måtte rektor Erling Olsen gang på gang bedyre, at de studerende på basisuddannelserne ikke skulle indoktrineres, og at der skam ikke skete politiske ansættelser.

Politiske ansættelser

Ved ansættelsen af de nye RUC-lærere drejede det sig ikke blot om ledige stillinger, som skulle besættes. Det var næsten det mindste af det! Der var næsten fem gange så mange ansøgere, som der var ledige stillinger.¹⁰⁹ Det var vigtigt at få lærere med engagement og ideer, lærere som ville være med til at afprøve nye ideer om pædagogik og om udvidelse og ændring af universitetets mål, og være med til at opbygge et universitetscenter med basisuddannelser, mellemuddannelser og kandidatuddannelser. RUC's lærerkorps skulle naturligvis være fagligt kvalificeret, men det skulle også sammensættes således, at det tværfaglige og de nye pædagogiske ideer blev tilgodeset.

Derfor blev ansættelsesproceduren opdelt i to faser. Dels en række fagkyndige udvalg, som bedømte ansøgernes faglige kvalifikationer efter almindelige akademiske

standarder, dels indstillingsudvalg, der indstillede til Interimstyret, hvem af de mange kvalificerede, der skulle ansættes. Indstillingsudvalgene bestod af tre lærere og to studerende, der blev valgt efter indstilling fra DSF. Det blev forudsat, at indstillingsudvalgene kunne foretrække en ikke-professorgodkendt ansøger frem for en professorgodkendt, hvis den første passede bedst ind i det samlede billede.¹¹⁰ Når alle stillinger blev opslået under ét, kunne man fordele de bevilgede professor- og amanuensisstillinger under hensyntagen til kvalifikationerne i den samlede ansøgergruppe. Interimstyret mente, at "disse mål ville ikke kunne nås ved at følge de traditionelle regler for besættelse af videnskabelige stillinger ved universiteterne."¹¹¹

Den særlige ansættelsesprocedure gav snart anledning til rygter om, at det skulle være en forudsætning for at blive ansat på RUC, at man var venstreorienteret. Indstillingsudvalgenes sammensætning blev taget til indtægt for det rygte; de studerende i udvalgene var DSF'ere. De senere brydninger i RUC's lærergruppe viser tydeligt, at der blev ansat mange lærere med venstreorienterede synspunkter.

"Jeg holdt strengt på, at der ikke måtte ske ansættelser efter politiske kriterier. Når der blev ansat så mange marxister, skyldtes det simpelt hen, at hvis man tog de dygtigste af en årgang efter de traditionelle kriterier, så var de marxister, det var tidens strømning. I øvrigt var det navnlig marxister, der søgte ned til RUC."

(SAMTALE MED ERLING OLSEN. 1995)

I juli 1972 blev der ballade om ansættelserne, da to erklæret venstreorienterede lærere ikke blev ansat.¹¹² De to ansøgere, filosofen Mihail Larsen og sociologen Kjeld Schmidt, var i forvejen kendt fra deres studenterspolitiske arbejde, men blev ikke ansat på trods af bedømmelsesudvalgets positive vurdering af deres kvalifikationer. Henning Salling Olesen, studenter-medlem i indstillingsudvalget, gav straks historien om politiske ansættelser på RUC til dagspressen under overskriften: Ingen adgang for venstreorienterede.

"At man på samme dag forkaster to flertalsindstillinger fra faglige udvalg, og at det i begge tilfælde drejer sig om folk, der er kendt for deres venstreorienterede synspunkter, må ses i sammenhæng med forsøgene på at få politisk kontrol med Roskilde Universitetscenter og med den stærke kritik, der i den seneste tid er rettet imod centeret fra visse sider... Jeg kan kun forstå det som forsøg på at imødekomme pressionen udefra og skaffe sig fred for angrebene ved demonstrativt at afvise nogle mænd med kendte venstreorienterede holdninger, altså ved at kaste en luns til de borgerlige politikere."

(HENNING SALLING OLESEN. 1972)¹¹³

Erling Olsen erklærede næste dag, at "vi skeler ikke til politik..."¹¹⁴ Da en velmeriteret, men erklæret borgerlig ansøger en måned senere ikke blev ansat, var forklaringen straks klar:

Erling Olsen: "Vi er ved Roskilde-Universitetet dejligt fri for traditioner, og vil benytte os af alle moderne metoder, bygningsmæssige som undervisningsmæssige". (Dagbladet, 23.1.1971.)

Foto: Knud Jacobsen, Polfoto.



"... de studerende i Interimstyret vil udelukke enhver holdning og metode, der afviger fra den frelste venstreorienterede [fra undervisningen]. Derfor har man sikret sig, at de faglige bedømmelsesudvalg ikke må vurdere de forskellige ansøgere indbyrdes, og man nægter at udtale sig om grunde til ikke at ansætte ansøgere. Det kan kun have den ene grund: at man ønsker at manipulere politisk."

(BJØRN EKMANN. 1972)¹¹⁵

De styrende organer

I november 72 blev RUC's styrelsesordning fastsat. *Centernævnet* bestod af 15 medlemmer: rektor, prorektor og formændene for de tre hovedrådenævne, fem lærere og fem studerende. Under centernævnet blev der nedsat tre faste udvalg, der beskæftigede sig med forskning, apparatur og bygninger. For hvert hovedområde blev der valgt et *hovedrådenævn* (HON) med seks medlemmer: tre fuldtidsansatte lærere, en deltidsansat lærer og to studerende. Hovedrådenævnene havde bl.a. ansvar for ansættelser gennem nedsættelse af faglige udvalg, men i øvrigt for alle sager vedrøren-

de hovedområdet. For hvert hovedområde blev der også valgt et *studienævn* med fire lærere og fire studerende, studienævnene skulle tage sig af undervisningsspørgsmål vedrørende basisuddannelserne. Desuden blev der også oprettet et *centerstudienævn* med tilsvarende sammensætning. Det fik ansvaret for alle overbygningssuddannelser. Desuden var husene nævnt særskilt i styrelsesordningen: "Et hus afgør selv de sager, der alene vedrører huset, og administrerer de pengemidler, der tildeles huset..."¹¹⁶

RUC fik en styrelsesordning i overensstemmelse med styrelsesloven, og dermed mindre vidtgående end RUC's egne forslag. I sommeren 72 havde Interimstyret sendt flere forslag om styrelsesordning ind til ministeriet. Der havde været uenighed om forholdet mellem lærernes, de studerendes og det teknisk-administrative personales repræsentation. Flertallet af lærere og studerende havde foreslået, at studerende skulle have 40 % indflydelse ligesom lærerne, mens det teknisk-administrative personale skulle have 20 %. Overfor det havde et flertal i Interimstyret foreslået, at lærerne skulle have 50 % indflydelse, de studerende og det teknisk-administrative personale hver 25 % – eller hvis 40 – 40 – 20 ordningen skulle gennemføres, at der blev sikret mulighed for, at rimeligt store mindretal kunne blive repræsenteret i de styrende organer.¹¹⁷ Det relaterede til diskussionen på Københavns Universitet, hvor Studenterrådet forlangte eneret til at repræsentere de studerende på bekostning af andre studenterorganisationer, bl.a. Moderate Studenter.

Efter styrelseslovens ændring i 73 blev centernævnet omdøbt til konsistorium, og det fik 5 medlemmer yderligere, nemlig repræsentanter for det teknisk administrative personale. Hovedområdenævnene blev udvidet tilsvarende og fik deres kompetence klargjort, idet 74-statutten slog fast, at hovedområdenævnene kunne træffe afgørelse om fordelingen af områdets økonomiske midler.¹¹⁸

Traditioner og nye tanker

RUC's studiestruktur og pædagogik blev formuleret i løbet af få år, som et forslag til, hvordan nye universiteter med bredere social rekruttering og flere erhvervsmaal kunne indrettes, og som et svar på studenteroprørets krav. RUC's uddannelser blev præsenteret som absolutte nyskabelser. Basisuddannelserne med tværfaglighed og sen specialisering. Mellemuuddannelser på universiteterne. Projektarbejde i grupper og med frit emnevalg. Løbende evalueringer, som ikke kun skulle bedømme resultatet, men i høj grad også processen. Mange elementer i de nye uddannelser svarede imidlertid til kendte idealer for universiteter og undervisning, selv om de her blev kombineret på nye måder og i en ny sammenhæng.

I slutningen af 60'erne var universitetscentrene en ny tanke, som dog på mange måder genoptog de gamle ideer om et universitets funktion og organisation:

"På en måde er centertanken en genoplivelse af den gamle universitetsidé. Universitetet voksede frem i middelalderen som et fællesskab mellem lærere og elever, og selv om man

tidligt fik fakulteter, var det almindeligt at studere på tværs af fakultetsgrænserne. Nu da specialiseringen går dybere og dybere, er der igen opstået et behov for at genskabe enheden. Mange problemer har nået en sådan komplikationsgrad, at de kun kan løses i et fagligt samarbejde. Når man samler forskellige fag i et center, får man ikke bare undervisningsmæssige fordele, men forskningen vinder også ved kontakten mellem nærtstående discipliner.”

(NILS-OLE LUND, MEDLEM AF PLANLÆGNINGSRÅDET. 1970)¹¹⁹

Tre væsentlige træk ved RUC havde linier tilbage i tiden: opfattelsen af, hvad et universitet er, og hvad forholdet mellem lærer og studerende bør være, som var formuleret af Wilhelm von Humboldt i begyndelsen af 1800-tallet og videreført på bl.a. Københavns Universitet frem til 1960'erne; opfattelsen af, hvem der har ret til viden, og hvordan det skal ske, som det bl.a. var udtrykt i højskolebevægelsen og af Grundtvig; samt konkrete overvejelser om problem- og erfaringsbaseret pædagogik, som bl.a. var formuleret af John Dewey i begyndelsen af 1900-tallet.

Universitet, folkelighed og erfaringer

Selv om basisuddannelserne var en nyskabelse i den danske universitetsverden, havde fælles træk med den universitetsmodel, som havde præget de danske universiteter siden starten af 1800-tallet, det humboldske universitet.¹²⁰ Ved opbygningen af nye universiteter i Preussen i begyndelsen af 1800-tallet havde flere universitetsfolk med Wilhelm von Humboldt i spidsen udformet nye principper for universitets virksomhed i et samfund, hvor borgerskabet vandt indflydelse på bekostning af adelen, og hvor statens funktion over for samfundet skulle bestemmes. Det var universitetets opgave at sætte borgerne i stand til selvstændigt at tage del i udformningen af samfundet. Derfor var det især universitetets formål at være almentdannende, således at borgerne på et mere kvalificeret og indsigtfuldt grundlag kunne tage del i samfundslivet.

Filosofien fik en fremtrædende plads som det, der skulle binde fagene sammen. Humboldt gennemførte et universitetssystem, som var baseret på en nøje sammenhæng mellem forskning og undervisning, forskningens frihed i forhold til statens interesser og kritisk forskning, altså forskning som principielt ikke kan afsluttes.¹²¹

De danske universiteter byggede i vid udstrækning på de samme principper indtil slutningen af 60'erne. De blev f.eks. fremhævet i 1946 i en tale, som sprogforskeren Vilhelm Grønbech holdt i Studenterforeningen. Han havde da været professor i religionshistorie siden 1915. Universitetets fordele og ulemper var altså velkendte for ham. Han advarede mod de krav, som de studerende stillede om "effektive studier", som kunne føre frem til "samfundsrelevans", og som kunne gøre de færdige kandidater egnede til at opfylde de krav, der blev stillet på deres kommende arbejdspladser. Han mente i stedet, at universitetets formål først og fremmest var at gøre studenterne til dannede mennesker, ikke at uddanne dem til bestemte erhverv: "At være

dannet betyder ikke at have et vis fond af viden, men at være et selvstændigt menneske, der har oplevet tingene på første hånd.”¹²² At opleve tingene “på første hånd” betød ifølge Grønbech at deltage i den videnskabelige proces inden for universitetet, og derigennem gøre sine egne vurderinger og opdagelser. Grønbech ønskede, at den engagerede studerende ville blive “et menneske og ikke et drivhjul, der går, når man spænder en rem om ham”. Han konkluderede; at universitetet netop “i vor uafhængighed af dagens slagord gør folkets gerning...”¹²³ RUC’s krav om, at studierne skulle tage udgangspunkt i konkrete problemer, havde Grønbech fremført 25 år før:

“... studiet skal lægges om fra kundskabstilegnelse til arbejde med virkeligheden, fra at vide så og så meget om tingene til at tumle med tingene selv... Enhver der har arbejdet som forsker veed at man ikke kan begynde med at vide alt muligt; han finder aldrig på at sætte sig ned og proppe oplysninger i sig. De vigtigste kundskaber arbejder man sig til; under beskæftigelsen med et æmne vænner han sig til kundskaber og vænner han kundskaber ind i sig, så de bliver kød og blod. Og når man først er kommet så vidt som til at arbejde, skal man nok få lyst til at lære, hvad der skal læres. Hovedvægten ved studiet lægges på anvendelse af det syn, den føling med virkeligheden, den opmærksomhed for tingenes egenart som professorernes undervisning gennem forelæsninger og øvelser giver studenten. Dette sker ved, at studenten vælger et område inden for sit studiefag, tilstrækkeligt stort og tilstrækkeligt karakteristisk, og dér går grundigt til bunds, således at han lærer at bruge sin iagttagelsesævine og fordybe sin erfaring.”

(VILHELM GRØNBECH. 1946)¹²⁴

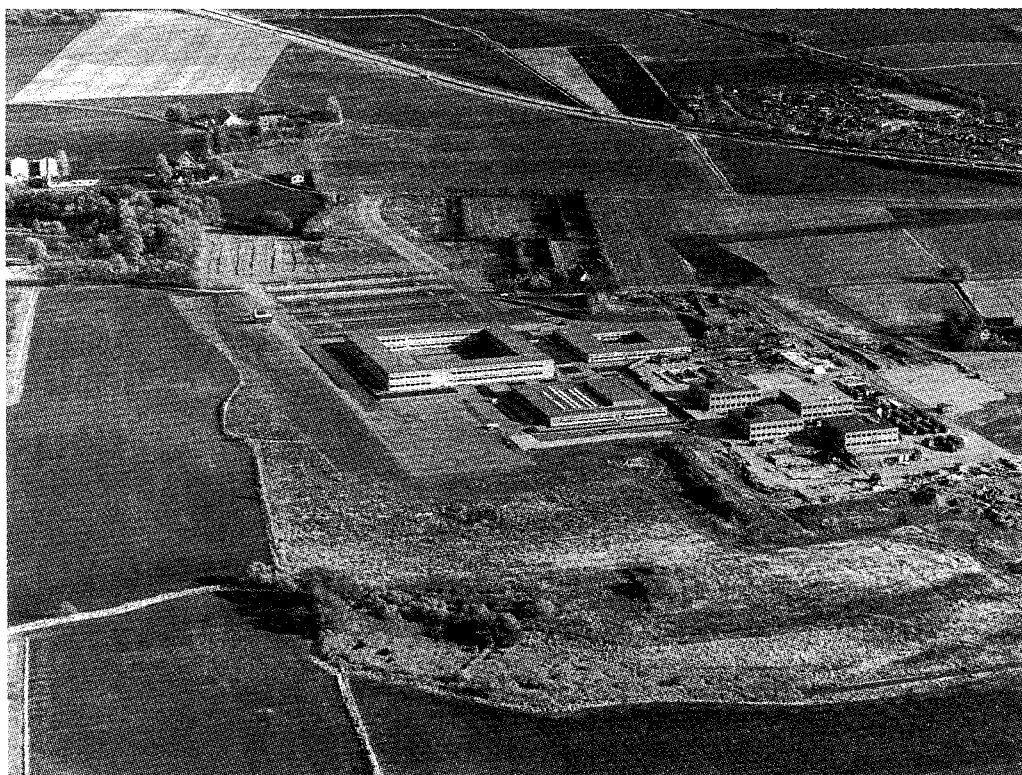
Og eksamen havde heller ikke hos Grønbech, så lidt som hos RUC’s nyansatte lærere, nogen stor stjerne:

“En forsvarlig orientering på et enkelt område, hvor studenten har vist sin ævne til at iagttage i enkeltheder og til at holde enkelthederne sammen i en helhed, det er examensfordringerne. Det betyder at examen bortfalder, og jo før vi bliver af med det monstrum des bedre...”

(VILHELM GRØNBECH. 1946)¹²⁵

Universitetscentrene og med dem et bud på en ny opfattelse af, hvad og hvordan der skal læres og af hvem, havde væsentlige fælles træk med en anden vigtig nyskabelse i den danske undervisningstradition: folkehøjskolen. Med folkehøjskolen opstod der i 1800-tallet en helt ny uddannelsesinstitution i Danmark, her skulle bønderkarle og bønderpiger mødes for at få viden og selverkendelse for at kunne hævde deres stands plads i samfundet og deltage i demokratiet. Grundtvig talte i 1830’erne om en “skole for livet” i modsætning til en “skole for døden”. Han advarede imod at lade undervisningen tage udgangspunkt i de døde klassiske sprog eller matematikkens strenge videnskabelighed, han advarede mod “bogormevæsen”. I stedet var han for-

taler for en skole for det levende ord, hvor viden og forståelse skulle formidles gennem foredrag og samtale. På den ny højskole skulle der undervises i de fag, der var interesse for. Skolen skulle være for såvel de kommende embedsmænd som for alle andre borgere, den skulle ikke give en uddannelse som førte til et levebrød, men give oplysning og indsigt til borgerne. Grundtvigs tanker kom til at danne baggrund for de danske folkehøjskoler, der blev en anerkendt del af det danske undervisningsvæsen, men uden formelle eksamener, optagelsesbetingelser eller uddannelseskompetencer.¹²⁶ I 70'erne blev det påpeget, at principperne for basisuddannelserne havde vigtige træk fælles med de grundtvigske ideer. Tanken om at skabe et alternativ til de traditionelle akademiske uddannelser, et alternativ som vendte sig ud mod et samfund i udvikling. Tanken om at netop samfundets udvikling skulle bestemme, hvilke emner der skulle arbejdes med. Tanken om en uddannelse uden eksamener og uden strenge optagelsesbetingelser.¹²⁷ Grundtvigs ideer medvirkede til at demokratisere det humboldtske universitet.



Allerede før de første studerende var startet, var der grunde til at være utilfreds med RUC: Universitetscentret lå i den "forkerte" by – og det bestod af de "forkerte" bygninger! Samtidig havde avisdebatten sæt tvivl om lærergruppens kvalifikationer. Alligevel skulle det blive her, der var de bedste muligheder for at få gennemført nogle af de mange ideer, som var udsprunget af studenteroprøret og konkretiseret i den politiske radikalisering, som fulgte efter. Foto: Nordfoto.

Selve ideen om problemorienterede studier var fremsat allerede omkring århundredskiftet af den amerikanske filosof og pædagog John Dewey. Han var optaget af, hvordan skolen kunne give børnene de bedste vækstmuligheder. For at børnene kunne få de bedste muligheder for at udvikles, skulle skolen have organisk forbindelse med det omgivende samfund. Det var helt afgørende, at børnene blev vænnet til at tage del i demokratiske processer. I stedet for fagopdeling og timeplan skulle børnenes undervisning tage udgangspunkt i deres lege og i forhold, som de kendte hjemmefra. De enkelte dele af undervisningen skulle ikke læres for deres egen skyld, men fordi børnene har brug for det som led i en aktivitet. Ved at gøre hver fase af undervisningen spændende sikrede man sig, at børnene virkelig lærte noget, og at de lærte at kunne lide at lære noget. Det var lærerens rolle at planlægge undervisningen, således at børnene selv stiller sig de spørgsmål, som det ligger inden for deres evner at besvare.¹²⁸ Den første videnskabelige fremstilling, som behandler den særlige pædagogik på RUC, Knud Illeris bog fra 1974 "Problemorientering og deltagerstyring", har et afsnit om Dewey.¹²⁹

Marxisme – i flere udformninger

RUC satte altså ikke på et helt ny måde spørgsmålstegn ved universiteternes rolle og funktion. Heller ikke pædagogikken var ny. Ny var derimod den måde, det hele blev forbundet på af de kritiske studerende og lærere. Der blev opstillet en særlig argumentation, som satte alle elementer i RUC's studiestruktur og pædagogik ind i en særlig sammenhæng, og som forbandt dem indbyrdes. Problemorientering betød, at studierne skulle orienteres mod problemer i samfundet. Det blev understreget, at samfundet ikke var opdelt som videnskaberne, derfor skulle "problemerne" løses tværfagligt, og det tværfaglige arbejde kunne samles i ét synspunkt, det marxistiske, der – som det eneste – var i stand til at begribe hele samfundet i al dets kompleksitet. Fra slutningen af 60'erne blev marxistisk teori den fælles referenceramme for de kritiske studerende og lærere. I hele Vesten blev Marx taget frem og læst på ny i de år. Det satte sit præg på den danske studenterbevægelse i 70'erne – og ikke mindst på RUC. Marx-læsningen indgik i nyfortolkningen af universiteternes rolle i samfundet ved at give en forståelsesramme for universiteternes funktion og muligheder.¹³⁰

I årene efter 1945 havde der kun været få universitetsfolk i Vesten, som beskæftigede sig med udvikling af marxistisk teori. "Den kolde krig"'s vilkår måtte tages alvorligt. Med 60'ernes højkonjunktur blev fronterne i den kolde krig tøet lidt op. I Sovjetunionen blev der gjort op med Stalintidens ufejlbarlighed, og i Vesteuropa var der brug for at orientere sig i de nye velfærdssamfund. Internationale begivenheder havde også indflydelse på Marx-renaissancen: Kulturrevolutionen i Kina, revolution i Cuba, Vietnamkrigen som symbol på den amerikanske imperialisme og den vestlige borgerlige kulturs fallit.

De store politiske partier i Vesteuropa var enten borgerlige af forskellig liberal eller konservativ observans, socialdemokratiske og dermed dybt involverede i det po-

litiske borgerlige demokrati, eller kommunistiske og dermed forpligtede overfor Sovjetunionen, så det nybrud, som 60'ernes ændrede vilkår lagde op til, kom ikke fra arbejderbevægelsens partier og organisationer, men fra universiteterne i form af The New Left, der blandt danske partier blev repræsenteret af VS.

I løbet af 60'erne vandt den kritiske teori fodfæste i den antiautoritære studenterbevægelse. Den var udviklet af Frankfurterskolen, som siden 1930'erne havde arbejdet med at udvikle en kritisk teori, ud fra Kant og Hegel samt "kritikerne" Marx, Nietzsche og Freud. Her fandtes teoretisk velfunderet og gennemgribende kritik af det bestående kapitalistiske samfund, men uden tilknytning til Sovjetunionen. Herbert Marcuse, medlem af Frankfurterskolen, fik som nævnt stor indflydelse på ungdomsoprøret i 60'erne. I slutningen af 60'erne angav Jürgen Habermas en vigtig forståelsesramme for positivismekritikken. Mens den positivistiske kundskabsform ville forklare menneskets beherskelse af omverdenen, tog den fænomenologiske kundskabsform sigte på en analyse af social handlen med henblik på forklaring og selvkritik. Det blev hurtigt påpeget, at hverken Habermas eller Marcuse havde afklaret, hvilke sociale kræfter der skulle udgøre subjektet i den sociale omvæltning, som de påpegede nødvendigheden af. I fortsættelse af kritikken af Marcuses teori forsøgte de studerende at præcisere det politisk-teoretiske grundlag, som skulle føre frem til at forstå arbejderklassen som den drivende kraft i samfundets forandring. Det blev stadig mere klart for dele af studenterbevægelsen, at kontakt mellem studerende og arbejdere var nødvendig, og i 69-70 blev det første samarbejde organiseret omkring diskussioner af fagpolitiske problemer og støtte til de strejkende. I 70-71 blev de første såkaldte Fagkritiske rapporter lavet af folk fra Studenterfronten i Århus i samarbejde med lokale fagforeninger. I de næste år blev der lavet flere fagkritiske rapporter, og både form, indhold og mål blev videreudviklet i projektrapporterne fra RUC. De første rapporter, der især fokuserede på arbejdsmiljøproblemer, blev kritiseret for at behandle disse problemer isoleret. De kom derfor til at pege på løsninger, som kun vedrørte netop arbejdsmiljøproblemerne, men ikke andre samfundsmæssige og politiske forhold. Det blev ført tilbage til manglende videnskabelig marxistisk samfundsanalyse, hvilket blev gjort identitisk med kritikken af den politiske økonomi, kapitallogikken.

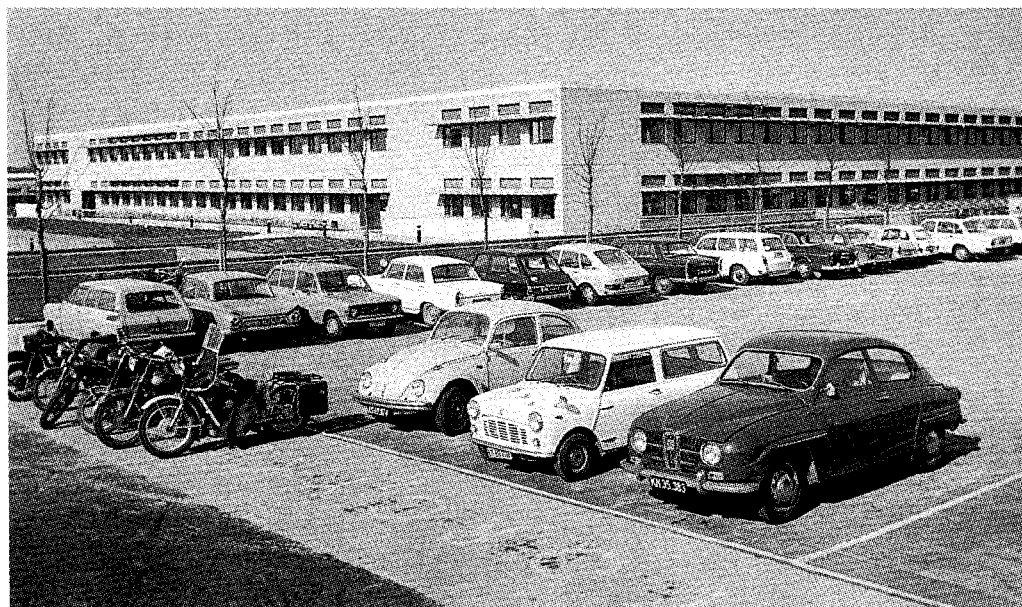
I begyndelsen af 70'erne var der to markante nybrud i den marxistiske teori. For det første kritikken af den politiske økonomi eller kapitallogikken. For det andet strukturalismen, som det blev formuleret af bl.a. Althusser. Det var fælles for de to linier i fortolkningen af Marx' skrifter, at de ville læse Marx uafhængigt af tidligere dogmatiske og politiske fortolkninger, gennem direkte studier af hans egne tekster. Det var så at sige en "ny" Marx, som blev læst i 70'erne. "Kapitalen" og "Grundrisse" var ikke tidligere blevet lagt til grund for omfattende fortolkninger. De nye fortolkninger af Marx' skrifter vandt især tilslutning i VS, der netop ikke havde et dogmatisk forhold til tidligere fortolkninger. I alle vestlige lande fik de kritiske studerende større interesse for studier af Marx' skrifter i 60'erne og 70'erne. Forskelli-

ge skoler blev dominerende i de enkelte lande. De danske diskussioner blev domineret af kapitallogik, de svenske af Althusseres strukturalisme og de norske af Frankfurterskolens kritiske teori.

Kapitallogik og strukturalisme

For de kritiske studerende trængte to teoretiske problemer sig på i starten af 70'erne. De ville i de fagkritiske rapporter give sammenhængende analyser af såvel konkrete arbejdsmiljøproblemer som mere vidtrækkende vurderinger af arbejderklassens muligheder for at ændre disse forhold. Og de ville forstå deres egen plads som akademikere i samfundet. Løsningen på begge problemer så ud til at ligge i intensive studier af kritikken af den politiske økonomi, kapitallogikken.

For at forstå deres egen funktion som kommende akademikere opbyggede de en strategi om "dobbeltkvalificering". Gennem analyser af de akademiske erhvervs samfundsmæssige funktioner ville det blive muligt at skelne mellem en socialistisk erhvervspraksis og en mere traditionel akademikerpraksis. Forudsætningen for det var, at de studerende både tilegnede sig "de borgerlige erhvervsfærdigheder" og "forståelse for erhvervsfunktionens kapitalismebegrundede status og dens muligheder i en antikapitalistisk praksis".¹³¹ Eller med andre ord, at de bestod deres eksamener, som var fastlagt i universiteternes "borgerlige" studieordninger, samtidig med at de studerede kritikken af den politiske økonomi. Kapitallogikken byggede især på Karl Marx' værker *Kapitalen* og *Grundrisse*, men ikke på hans tidligste udgivelser. Kritikken af den politiske økonomi erstattede her de tidligere teorier om historiefilosofi.



RUC – 1976. Foto: Peer Pedersen, Polfoto.

fi. Med kritikken af den politiske økonomi kunne man kritisere teorien om fremmedgørelse og den historiske materialisme samt alle de marxistiske traditioner, som støttede sig herpå, fra eksistentialisme til partikommunisme.

Først under kapitalismen var udviklingen af naturbeherskelsen blevet en historisk frembragt nødvendighed. Der blev lagt vægt på, at den kapitalistiske produktionsmåde var opbygget som et logisk system omkring produktionen af merværdi. Den skulle bestemme alle dele af samfundets reproduktion, men blev tilsløret og skjult i de konkrete handlinger, i fremtrædelsesformerne. Derfor var "falsk bevidsthed" – det vil sige, at den enkelte ikke opfattede hændelser og forhold som resultat af merværdiproduktionen – uomgængelig i det kapitalistiske samfund. Klassekampen blev forstået som hændelser, der måske nok kunne påvirke produktionen af merværdi, men som ikke ville kunne ændre dette forhold fundamentalt. En sådan ændring ville først indtræffe, når produktionsforholdene var modne til det og de indre konflikter trådte tydeligt frem. Profitratens tendentielle fald skulle slå igennem, så ville det være tid for revolution. Kapitallogikken så det som sin opgave og sit program at rekonstruere den autentiske økonomikritik og føre den frem til, hvad der blev kaldt realanalyser. Udviklingen af den teoretiske side førte til en fiksering på denne, bl.a. ved at alle tidligere indsigter blev afvist som "ukorrekte". Kapitallogikken forblev næsten udelukkende en teoretisk indsigt, mens det til stadighed voldte vanskeligheder at anvende indsigten på konkrete begivenheder.

Sociologisk Institut, Københavns Universitet, blev et af de steder, hvor udviklingen af de kapitallogiske argumenter blev mest intens. I tilknytning til instituttet oprettedes tidsskriftet og forlaget Kurasje, der sammen med Modtryk, Politisk Revy og DSF's Forlag gav rum for den kapitallogiske diskussion i Danmark. Kurasje udgav bl.a. "Introduktion til kapitalens første bind", som ofte blev anvendt som materiale i den "skoling", som fandt sted i bl.a. studenterbevægelsen. De mest markante bidrag fra danske forfattere var det teoretiske værk "Til rekonstruktionen af kritikken af den politiske økonomis omfangslogiske status" af Hans-Jørgen Schantz (1973) og "Kapitalakkumulationen efter 1945" af Jens Brinch (1974). I oversatte værker blev emner som antiimperialisme, uddannelsesøkonomi og statsteori taget op og indgik i udviklingen af kapitallogikken.

I første del af 70'erne var kapitallogikken helt dominerende i diskussionen af marxistisk teori i Danmark – og på RUC. Dominansen var så stærk, at det senere blev konkluderet, at kun et "internt opbrud" kunne ændre den stærke kapitallogik. Det interne opbrud skyldtes, at kapitallogikken efter flere år stadig ikke havde udviklet en konkret analyse af historiske og samtidige begivenheder. Da mange opgav at lave direkte fortsættelser af den logiske analyse, blot med inddragelse af mere empirisk stof, forsøgte man i stedet at forene kapitallogikkens kategorier med empirisk stof i analyser, som også rummede historisk dynamiske elementer.

I strukturalismen, som den først og fremmest blev formuleret af Althusser, fandt mange argumenterne for at kritisere kapitallogikken. Strukturalismen var blevet in-

troduceret i Danmark i slutningen af 60'erne, men blev i nogle år overskygget af kapitallogikken. På RUC blev strukturalismen bl.a. repræsenteret af en del af de svenske lærere. Althusser-skolen koncentrerede sig om analysen af produktionsmåden, mens kapitallogikken koncentrerede sig om værditeorien. Althusser-skolen, som ville reetablere den historiske materialismes almene historiske udviklingsteori, beskæftigede sig med de forskellige produktionsmåder, ikke kun med kapitalismen som kapitallogikken. Den grundlæggende teori om, at de historiske produktionsmåder var karakteriseret ved særlige lovmæssigheder, blev opretholdt. Teorien om, at historiens virkelighed ikke var givet for det handlende subjekt, blev ligeledes opretholdt. Det egentlig virkelige er placeret andetsteds end det subjektive, bevidste niveau, som er styret af ubevidst virkende strukturer. Mennesket bliver betragtet som "bærer" af struktursammenhænge, der tillægges den grundlæggende værdi i teorien. Althusser udviklede sin teori i et opgør med den franske eksistensfilosofiske humanisme. Modsat denne byggede Althusser på Marx' senere værker, ligesom kapitallogikken. I den danske diskussion blev en markant kritik af kapitallogikken fremført af gruppen Socialistiske Økonomer, som blev oprettet i 1975 med RUC-lærere som medlemmer.

“[Basisuddannelsen] er opstået i mødet mellem to uforenelige uddannelsespolitiske intentioner, en teknokratisk og en kritisk. Den blev skabt af teknokratiske studenter. Den blev overtaget af teknokratiske administratorer og politikere. Og den ser nu ud til at blive realiseret af kritiske studenter. Spørgsmålet er: hvad sker, når mesalliancen går op for folk? ... Det korte af det lange er da, at basisuddannelserne fra at være en teknokratisk uddannelsesfilosofi har forvandlet sig til at blive en kritisk... Har statsmagten, når det kommer til stykket, interesse i at skabe et uddannelsessystem, der ved at problematisere i stedet for at effektivisere uddanner til kritik imod bl.a. statsmagten selv?”

(JOHAN FJORD JENSEN. 1971)¹

III. Eksperimentet afprøves

Forventningerne til universitetscentret i Roskilde var meget store og meget forskellige, da de første studerende startede på de tre basisuddannelser i september 1972. Nu skulle eksperimentet afprøves. Ville det virkelig lykkes at nedbryde grænserne mellem de videnskabelige discipliner? Kunne de studerende lære noget, når de arbejdede i grupper? Skulle integrationen af mellemuddannelser og kandidatuddannelser lykkes? Nyansatte lærere, studerende, sekretærer og andet teknisk-administrativt personale gik med stor energi og entusiasme sammen med 665 nye studerende i gang med at omsætte de store planer til daglig praksis. Det var en opgave med store udfordringer.

Marxistisk missionsskole?

Allerede i efteråret 72, op til det første ordinære valg til rektorposten, blev modsætningerne mellem erklærede marxister og socialdemokrater trukket skarpt op. Erling Olsen startede diskussionen i et interview i Politiken i oktober 72. Overskriften var: “Rektor-frygt: Roskilde ender som ’marxistisk missionsskole’.”² Han mente, at RUC skulle være et pluralistisk universitetscenter, og erklærede, at han ønskede at “uddanne folk til gode demokrater”. Derfor skulle der på RUC være mulighed for, at mindretal blandt studerende og lærere kunne blive repræsenteret i de styrende organer. Studienævnene havde nemlig stor indflydelse på basisuddannelsernes konkrete forløb, hvorimod der ikke var opstillet nærmere bestemmelser om uddannelsernes indhold i studieordningerne. Erling Olsen frygtede, at uden mindretalsbeskyttelse ville forsøget med de nye uddannelser på RUC blive “kompromitteret af venstreekstemistiske studenter, som gør det til genstand for en åndelig ensretning”.

Han lagde ikke skjul på, at Folketinget efter hans opfattelse burde have stor indflydelse på universitetets virksomhed.

“Studenterne kæmper for mere selvstyre til universiteterne, hvorimod jeg mener, at universitetet er en del af samfundet uden for meget selvstyre... Folketinget træffer de store afgørelser – de små er op til den enkelte institution og virksomhed. Et universitet skal have handlefrihed inden for de rammer systemet udstikker. Hvis et demokrati rendes over ende med lovlige midler, som det er ved at ske i Roskilde, så skal loven laves om.”

(ERLING OLSEN. 1972)

Valgkampen op til rektorvalget blev et for eller imod marxisme, for eller imod Erling Olsen. Hans modkandidater til rektorvalget var professor Thomas Webb og professor Jens Glebe-Møller, begge fra det humanistiske hovedområde. Ved rektorvalget stod to politiske hensyn over for hinanden. Skulle RUC have en rektor, som ville tillade og fremme eksperimenter med nye styrelsesformer og indhold i studierne? Eller skulle RUC have en rektor, som havde gode politiske kontakter og kunne tale RUC's sag på det politiske niveau? Erling Olsen kunne selvfølgelig ikke regne med opbakning fra de lærere og studerende, som ønskede studier på marxistisk grundlag. Han mistede også støtter blandt de mere moderate lærere, da han erklærede, at hvis han skulle vælge mellem at være folketingsmand og rektor på RUC, ville han vælge Folketinget.³

Erling Olsens påstand om, at der var mange “venstreekstemistiske” studerende, blev bagatelliseret på RUC. Ingen gik ind i en åben diskussion om, hvorvidt der fandtes mindretal blandt de studerende, eller om flertallet af de studerende virkelig var “venstreekstemister”. Derfor kunne det heller ikke diskuteres, om mindretal skulle sikres mulighed for repræsentation. Børge Klemmensen, der nu var lærer, tog ikke diskussionen op, men forklarede, at Erling Olsens holdning var et forsøg på at skabe sig et “politisk image”. Han mente, at Erling Olsen havde “stemplet centrets studerende og kommende kandidater som uanvendelige marxister”.⁴ Børge Klemmensen og andre lærere med tilknytning til DSF fandt i diskussionen bevis for, at Erling Olsen havde skiftet synspunkt om RUC, og at han nu ville “ødelægge sit universitet”. Derimod beskæftigede de sig ikke med den udvikling, som DSF på ganske få år havde gennemgået, fra teknokratisk (socialdemokratisk) pamperorganisation til en basisorganisation med kritiske, marxistisk inspirerede synspunkter om bl.a. statens uddannelsesplanlægning. I stedet blev et tema slået an, som kom til at præge mange diskussioner på RUC i de kommende år, nemlig Socialdemokratiets “forræderi” mod arbejderklassen. Den hårde polarisering blev fremprovokeret, da Erling Olsen gjorde rektorvalget til et for eller imod “venstreekstemister”. Han havde vist sig som en effektiv og hurtig leder ved den administrative og fysiske opbygning af RUC, men han undervurderede intensiteten og sammenholdet blandt de venstreorienterede lærere. Han havde ønsket et valg hurtigt efter de studerende var startet, i til-

tro til at han så ville være den eneste oplagte kandidat til rektorposten. Som leder af interimstyret var han politisk udpeget, men som demokratisk valgt kunne han få ro til at lede det ny universitet efter sine ideer.⁵

I rektorvalgets første valgrunde fik ingen over halvdelen af de afgivne 74 stemmer, men ved omvalget var der et flertal på 43 stemmer for Thomas Webb. Erling Olsen fik henholdsvis 28 og 29 stemmer i de to valgrunder, det var 39 % af de afgivne stemmer.⁶ Thomas Webb så det som sin vigtigste opgave at blive "jordemoder" for det ny universitet. Han mente, at hans rolle skulle være at tilskynde til diskussion og dialog mellem studerende og lærere i processen med at finde frem til RUC's egen form. Han havde altså ikke lagt sig fast på nogen bestemt form for styring af basisuddannelserne, men mente tværtimod at der fortsat skulle eksperimenteres. Han ville også omdefinere rektorrollen. RUC skulle have en form for uofficiel kollektiv ledelse, det skulle ikke nødvendigvis være rektor, som tegnede RUC i forhold til politikere og til offentligheden.⁷

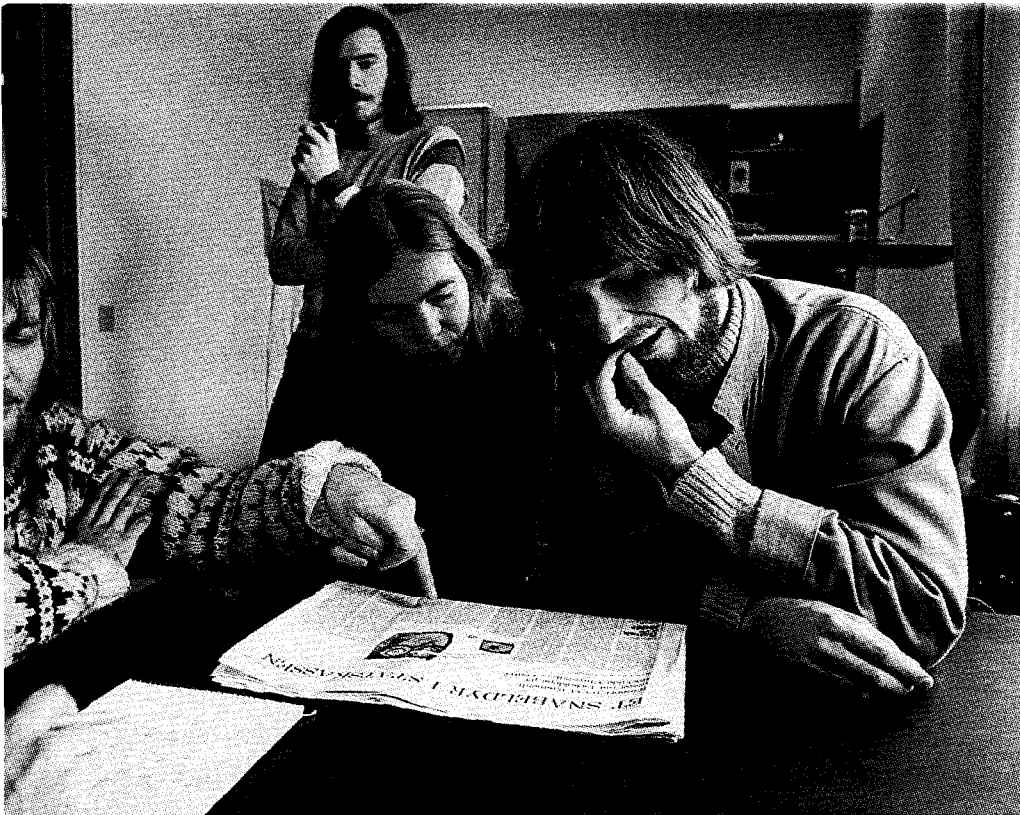
Et snabeldyr i statskassen

Det var ikke kun interne konflikter, som prægede RUC i det første år. Det nye universitet var en torn i øjet på mange. Var eksperimenterne med nye undervisningsformer nu også pengene værd? Skulle den planlagte udbygning af RUC fortsætte? Det var planlagt, at RUC skulle udbygges til at kunne modtage 20.000 studerende i 1980.⁸ De forskellige etaper i byggeriet skulle efterhånden bevilges af Folketinget. 1. etape var taget i brug, 2. og 3. etape var under opførelse i 1973, og 4. etape skulle bevilges af Folketinget i foråret 1973, seks måneder efter de studerende var startet. Samtidig var der besparelser på Folketingets dagsorden, og netop den dag, det politisk-økonomiske udvalg havde undervisningsminister Knud Heinesen i samråd om RUC, bragte Politiken den indtil da voldsomste kritik af RUC. Artiklen var skrevet af Jette Panduro, medlem af Moderate Studenter og jurastuderende ved Københavns Universitet⁹. Hun havde været på uanmeldt besøg og fortalte om sine oplevelser under overskriften "Et snabeldyr i Statskassen".¹⁰ Jette Panduro havde tre alvorlige klager over RUC: Det kostbare undervisningsudstyr i sproglaboratorier og andre laboratorier blev ikke brugt, de studerende bestilte ingenting og lærerne brugte al deres tid på møder i de styrende organer. Alt i alt kunne hun konkludere, at samfundets investeringer i RUC ikke stod i noget rimeligt forhold til udbyttet.

"Hidtil har Roskilde Universitetscenter kostet skatteborgerne trecifrede millionbeløb, og millionerne ruller stadig – stands dette vanvid!!!"

(JETTE PANDURO. 1973)¹¹

På RUC var reaktionen forbløffelse og forargelse. Det passede jo ikke, hvad Jette Panduro havde skrevet. Lærere og de studerende gik i gang med at forklare sig, ikke forsvare sig. Alle kritikpunkter blev nøje tilbagevist allerede dagen efter. Endnu en



Artiklen om RUC som "Et snabedyr" var en meget tidlig kritik, som virkede samlende og identitetsskabende på RUC. Foto: Erik Petersen, Polfoto.

gang blev der redegjort for RUC's særlige pædagogiske form, ligesom der blev gjort rede for brugen af det dyre laboratorieudstyr.¹² Jette Panduros besøg var simpelt hen bestilt arbejde, hævdede Børge Klemmensen. Efter hans mening var det "næppe tilfældigt", at kritikken fra de moderate studerende kom samtidig med, at politikerne diskuterede besparelser, men "en lynchstemning og seks måneders erfaringer" burde ikke være tilstrækkeligt grundlag for at lukke RUC.¹³

"Gruppen fungerer"

Konflikterne mellem venstreorienterede og mere traditionelt orienterede lærere og studerende var en væsentlig udfordring på RUC. En anden mindst lige så krævende og vigtig udfordring lå i organiseringen af det daglige arbejde. Der var kun meget få erfaringer at bygge på i realiseringen af tankerne om gruppearbejde og problemorientering, lærerne som vejledere og husene som organisatorisk grundstruktur.

Det store antal studerende, de mange huse og grupper, betød selvfølgelig, at der

blev gjort mangeartede erfaringer med gruppearbejde og husmøder. Individuelle særpræg spillede ind i de enkelte situationer; de dominerendes særlige træk, forskelligt samspil mellem lærere og studerende, forskellige forudsætninger, forventninger og ressourcer, heldige og uheldige personkonstellationer. Gruppearbejde og husmøder forløb ikke problemfrit. For mange studerende var det en stærk og befriende oplevelse. For andre blev det en barsk oplevelse. De erfaringer, som man mere eller mindre tvungent gjorde i gruppearbejdets svære kunst, blev af mange betragtet som en fordel. Det kunne man bl.a. læse om i RUC-avisen i 75 og 76, hvor enkelte studerende fortalte om deres dagligdag. Der er ingen grund til at tvivle på, at deres beretninger ikke skulle svare til deres oplevelser, men artiklerne er naturligvis også farvet af, at de skal "sælge" RUC til nye studerende. I 1975 var avisens forside domineret af et fotografi af en gruppe, som holdt møde med deres vejleder. Overskriften var: "Gruppen fungerer".

"Udover den faglige viden, udvikler man sig også personligt, fordi man kommer i kontakt med en masse mennesker, som har en anden baggrund, og som derfor betragter tingene på en helt anden måde. Da jeg begyndte på centret, var jeg i forvejen blevet placeret i en gruppe. For at lære arbejdsformen, behandlede vi i de første tre uger den første perspektivplan. Efter således at have snuset til projektarbejde, begyndte min gruppe på det første egentlige projekt. Som det er almindeligt, når de studerende har lært hinanden at kende, blev denne gruppe sammensat efter interesser, hvilket gør, at de fleste er motiverede for at yde en arbejdsindsats... Jeg tror ikke, jeg ville have fået et lige så godt udbytte noget andet sted, for ud over den faglige viden får man udviklet evnen til at arbejde selvstændigt sammen med andre mennesker"

(STUDERENDE. SAMFUNDSDVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE. 1972-1974.
RUC-AVISEN 1975)

Der blev lagt vægt på at fortælle, at RUC's særlige måde at organisere de ydre rammer om de studerendes og ansattes arbejde i husene fungerede godt. Lars forklarede i RUC-avisen 1975, hvorfor han var glad for samværet i sit hus:

"For mig betyder det sociale klima hernede enormt meget for den daglige trivsel. Jeg føler, jeg har fået en dårlig start på dagen, hvis jeg ikke når ned til fælles morgenmad i vores hus på RUC. Det er rart at sludre om det, vi har oplevet uden for RUC over en kop morgenkaffe. Jeg synes også, det er en fin ordning med vores frokostklubber, hvor vi skiftes til at købe mad."

(STUDERENDE. HUMANISTISK BASISUDDANNELSE. RUC-AVISEN. 1975)

Gruppernes problemer

Det var bredt accepteret, at projektarbejdet skulle foregå i grupper, men det kom nok bag på de fleste, at det i praksis bød på mange problemer. Når mange procesbe-

RUC

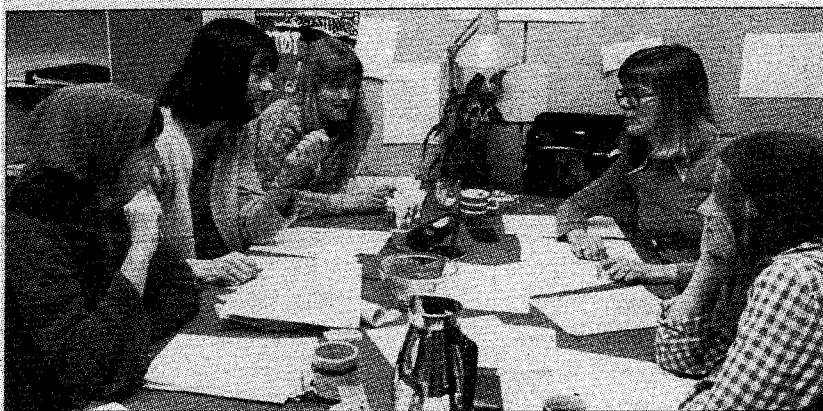
- et aktivt universitet

Denne avis er udgivet af Roskilde Universitets Center og sendt til samtlige landets gymnasier, studenter- og HF-kurser

Juni 1975



GRUPPEN FUNGERER



Både lærere og studenter har udbytte af at være på RUC, siger (fra v.) Birthe, Lars, Anette, Henriette (vejleder) og Elisabeth, alle fra hus 072.

Forholdet mellem lærere og studerende er meget forskelligt fra det man kender fra gymnasiet, HF og de gamle universiteter. Det kommer bl. a. til udtryk ved at en lærer ved Roskilde Universitetscenter betegnes vejledere.

Medlemmer fra gruppe 3 og 4 i hus 72 ved den humanistiske basistudium har i en diskussion forsøgt at forklare, hvordan vejledere og studerende har det med hinanden. Begge grupper har arbejdet med pædagogisk-psykologiske projekter, den ene centreret omkring arbejdet i en vuggestue, den anden omkring svineproblematik. I begge tilfælde har grupperne haft et betydeligt samarbejde med kontakten uden for centret.

I diskussionen deltog Anette, Lars, Elisabeth, Birthe og Henriette, som er vejledere for grupperne.

FRA GYMNASIUM OG HF TIL RUC

Det har været en stor omvæltning at komme til RUC — men meget spændende, siger Elisabeth og fortæller: I gymnasiet var det som regel læreren, der var den aktive udførende kraft. Han havde den rette viden,

som han så i passende doser hældte på os passive elever. Til eksamen skulle vi så bare gylpe denne viden op. Det var nu ikke meget anderledes på HF tilføjer Birthe.

NYE LÆRERROLLER

Lars: Vores erfaringer med denne lærerrolle og elevrolle i vores hidtidige 10-12 årig skoleforløb medførte selvfølgelig, at vi havde lidt begyndervanskeligheder mod de nye lærere og studenterroller på RUC, men nu er vi ved at få fod på det.

I begyndelsen var det som at leve i den omvendte verden. Inden vores vejleder kom ind til gruppen skulle vi helst selv have planlagt mødet. Dagen inden mødet skulle vi give bende en dagsorden og nærmest give bende lektioner for — det var mærkeligt.

Også for mig, siger Henriette (vejleder). Jeg var ikke vant til, at de studerende på den måde stillede krav til læreren. Anette tilføjer, at hun i 1. semester var lidt forundret over at vejlederen ikke altid havde en lektion på de problemstillinger gruppen var løbet ind i. Efterhånden fandt vi dog ud af, at de problemstillinger vi arbejder med i gruppen også kan være nye, uløste

spændende problemstillinger for vejlederen. Ja, det tør nok antydes, siger Henriette (vejleder).

LÆREREN VED IKKE ALT

Henriette fortsætter — det er en spændende udfordring at være lærer på RUC — men anstrengende. Den viden jeg har fra mit studium ved Københavns Universitet har jeg kun i ringe udstrækning kunnet anvende på RUC. Det skyldes hovedsagelig, at mit studium var opdelt i mere eller mindre isolerede discipliner, der ikke har direkte relation til de spændende, aktuelle problemer i samfundet RUC-grupperne arbejder med.

Jeg synes det er rart, at vejlederne tør indrømme, de ikke er alvidende, siger Birthe.

GENSIDIG KRITIK

Det har også været rart at opleve, at lærerne er uenige om faglige problemer vi diskuterede på vores husmøder og seminarer (kurser). Det har været betydningsfuldt for os i vores forsøg på at blive mindre autoritætsro — hvem af lærerne skal man tro på, når de er uenige? Måske sidder læreren ikke inde med den evige

sandhed? Sådant en faglig diskussion mellem lærerne har jeg ihvertfald ikke oplevet, da jeg gik på HF.

Fordi lærerrollen og studenterrollen stiller nye krav til os, lægger vi vægt på at diskutere, hvordan vi kan få samarbejdet i gruppen og med vejlederen til at fungere endnu bedre, fortæller Elisabeth. I begyndelsen var vi lidt hæmmede, specielt når vi skulle kritisere vejlederen, men det er vi bestemt ikke bange for mere. Nu synes vi det er et vigtigt og naturligt led i gruppens arbejde.

SAMMENHOLDI GRUPPEN

Jeg synes, siger Lars, at vi indtil nu i vores diskussion har lagt for meget vægt på alle begynderbesværlighederne på RUC. For mig betyder det sociale klima hermed enormt meget for den daglige livsreal. Jeg føler jeg har fået en dårlig start på dagen, hvis jeg ikke når ned til talles morgenmad i vores hus på RUC. Det er rart at slutre om det vi har oplevet uden for RUC over en kop morgenkaffe — hvem af lærerne skal man tro på, når de er uenige? Måske sidder læreren ikke inde med den evige

forlængelse heraf fortæller Elisabeth, at de studerende ofte mødes uden for RUC — enten for at arbejde eller lave noget andet spændende sammen — ja, siger Elisabeth: man kan vel sige, at der ikke er nogen skarp opdeling mellem arbejde og fritid mere. Det er også rart at være sammen med vejlederen uden for RUC.

Det ideelle er vel nok, når man sidder og arbejder sammen om noget fagligt, der optager os alle og samtidig har det virkelig godt med hinanden i gruppen og med vejlederen. Vores arbejdsweek-end i sommerhuset er et fint eksempel på dette. Om lørdagen arbejdede vi 110 timer, bl. a. med at lave en drejebog til en film, vi skulle optage i en vuggestue. Det var faktisk en dag jeg vil kalde en af de gode i semesteret, slutter Anette af.

Husk sidste frist for ansøgninger: 15/7 75

Disse uddannelser kan du få på RUC

Se midtsiderne

Inde i bladet kan du læse om basistudium og overbygninguddannelserne ved RUC.

Dels gennemgås fordelene ved at have basistudium som indledning til en endelig uddannelse, og dels fortæles lidt om, hvordan projektarbejdet kan forløbe.

Endvidere bliver samtlige igangværende overbygninguddannelser gennemgået. Det drejer sig om følgende:

Gymnasieuddannelser

Socionomuddannelser

Forvaltningsuddannelser

Tek-Sam uddannelser

Denuden kan du læse om uddannelser, der er under planlægning, og som RUC venter på, at undervisningsministeriet skal tage stilling til. Disse to uddannelser er:

Medie uddannelse

Arbejds miljø uddannelse

Budskabet er tydeligt: Gruppen fungerer. Bemærk præsentationen af overbygningfagene yderst til højre. Der præsenteres kun 4 uddannelser, idet der ikke lægges vægt på, at gymnasielærerdannelsen dækker 12 fag med hver deres fagtraditioner, metoder og kerneområder. RUC-avis 75.

skrivelser fra grupperne fortæller om vanskeligheder, betyder det ikke nødvendigvis, at der ikke var positive og vellykkede træk ved gruppearbejdet. Det er bare ikke det, som grupperne har fokuseret på. Hvilke problemer, der kunne være tale om, fremgår af en gruppes beskrivelse af sit arbejde i 74.

“I begyndelsen af oktober havde vi en diskussion af vores hidtidige arbejdsform og de problemer, vi var stødt på indtil da. Disse problemer bestod (bemærk: rækkefølgen tilfældig) i manglende tilrettelæggelse af arbejdet, mangel på disciplin, fremmøde, udarbejdelse af referater, ugeplaner, ansvarfølelse over for gruppearbejdet, manglende mål med gruppens arbejde, kommunikationsvanskeligheder og ikke mindst har vores indbyrdes forhold sat en mindre stopper for gruppearbejdet. Det sociale i gruppen har været præget af mange psykiske spændinger, konflikter og aggressioner. Nogle mener, at den lave mødeprocent kan skyldes bl.a. den geografiske afstand til RUC, hermed menes den dyre og lange transport til uddannelsesstedet. Arbejde ved siden af studierne gør det heller ikke bedre. Ligeledes har polemikken omkring de ydre rammer for RUC været medvirkende årsag til desillusion og opgivende stemning....”

(PROJEKTGRUPPE. HUMANISTISK BASISUDDANNELSE. 1974)¹⁴

Der peges på to forklaringer på problemerne, dels personlige uoverensstemmelser, dels ydre forhold som transporttid, erhvervsarbejde og “polemikken” om RUC. Derimod har gruppen ingen betragtninger om de rammer, der er sat om deres studier, de spørger ikke, om gruppearbejde og projektarbejde virkelig er den bedste arbejdsform på universitetet, de kommenterer ikke vejledningen eller husorganiseringen. Det skyldtes sikkert, at gruppearbejdet blev anset for at være en vigtig del af RUC-livet, som man ikke burde være foruden. Det mærkede de to studerende i en tomandsgruppe i 1974: “Der er mange, der synes, at gruppearbejdet er hårdt, det slider på alle. De synes, at vi mere eller mindre kører på frihjul på den her måde. De er misundelige.”¹⁵

Andre grupper havde større succes med deres arbejdsform. En gruppe fra den humanistiske basisuddannelse i 72-73 fortalte, at “for det meste har vi arbejdet sådan, at hele gruppen var sammen om at stille opgaver for hvis løsning, vi sammen fandt en metode, som vi så enkeltvis arbejdede på hjemme. Næste gang vi sås, korrigerede vi og diskuterede hinandens resultater, sådan at alt arbejdet i rapporten fremstod som fælles arbejde. På den måde arbejdede vi alle lige meget sammen, selv om vi betragtede gruppen som hel og arbejdsdygtig, selv om kun halvdelen var til stede”.¹⁶ En gruppe fra den samfundsvidenskabelige basisuddannelse i 72-73 berettede, at arbejdet om emnet “kriminalitet” var startet i en gruppe med 14 medlemmer, men havde efter en længere diskussion delt sig i to grupper. Den ene ville arbejde med den del af kriminaliteten, som var omfattet af straffeloven, den anden gruppe med de former for “kriminalitet, mod hvilke der ikke udøves sanktioner.”

“Diskussionen i gruppen af det ovennævnte emneområde omhandlede bl.a. kapitalflugt, skattesvindler (fiduser), børnemishandling, arbejderbeskyttelse. Gennem uddybningen af disse problemer blev det klart, at gruppernes medlemmer generelt var stærkt motiverede for at beskæftige sig med arbejdsulykker. Det er interessant at iagttage, at projektet arbejderbeskyttelse således blev udviklet af begrebet kriminalitet, idet der her er tale om et egentligt sammenhængende forløb i problemformuleringsfasen...”

(PROJEKTGRUPPE. SAMFUNDSVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE. 1972-73)¹⁷

En lærer på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse opsummerede efter det første semester sine erfaringer med at være vejleder – eller konsulent som det også blev kaldt – for en gruppe. Hans faglige kunnen var slet ikke blevet udnyttet, “jeg har ikke en eneste gang været stillet over for faglige problemer, der har tvunget mig til mere end ganske overfladisk læsning – for slet ikke at tale om studier”. Derimod havde han mødt store krav på et helt andet – og overraskende – område.

“Konsulentjobbet har således stillet meget vidtgående krav om evne til at arbejde med og i en gruppe og ikke mindst til at formidle gruppens udviklingsproces, så den kommer over de mange barrierer, der opstår undervejs. Jeg havde aldrig forestillet mig, at den del af jobbet ville blive så svær og krævende. Trøstefunktionen både over for gruppen og over for andre grupper og i visse situationer også enkeltpersoner har jeg selv oplevet som meget betydningsfuld. Det har i mange situationer været pinende nødvendigt at styrke den vaklende selvtillid.”

(BENT ROLD ANDERSEN. 1973)¹⁸

Skrot- og elitegrupper

Den nye struktur voldte ikke kun problemer internt i grupperne, men også mellem grupperne i husene. Ved afslutningen af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse i 1974 gjorde en studerende kritisk status over samarbejdet i huset. Han lancerede et nyt begrebspar: “skrot- og elitegrupper” for at forklare, hvad der var sket.

“Hus 034 er opdelt i to grupper: En elitegruppe, der udtaler sig til husmøderne, der varetager husets eksterne aktiviteter, og som samtidig er fagligt dominerende. Ved siden af denne gruppe findes en stor skrotgruppe, der ikke på nogen måde forsøger at påvirke udviklingen i huset (hverken fagligt eller organisatorisk), men blot forsøger ubemærket at flyde med den strøm, eliten skaber.”

(STUDERENDE. SAMFUNDSVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE 1972-74. 1974)¹⁹

Da de første studerende startede på RUC, var de løbet ind i en konflikt, som det var vanskeligt at sætte ord på. I det modsætningsfyldte grundlag for RUC fandtes to modsatrettede idealer. På den ene side skulle de studerende arbejde i grupper, hvor individet måtte underlægge sig kollektivet, på den anden side et frihedsorienteret

ideal om, at hver enkelt "skulle have muligheder for frit at udvikle sig i overensstemmelse med sine ønsker for at kunne få realiseret sin personlighed fuldt ud". Den kollektive organisationsform skulle med gruppearbejde og husorganisering udjævne forskelle i de studerendes startgrundlag (studenter eller dispensater) og medvirke til mindre forbrug af lærerkræfter. Samtidig havde de studerende og lærerne "i deres tidligere liv lært at kvalificere sig individuelt i konkurrence med andre". Disse modsætninger fik hver deres udtryk inden for RUC's organisatoriske rammer. Projektarbejdet blev et redskab til at opnå personlig prestige og anerkendelse, mens der gennem husmøderne skulle skabes kollektivitet og sammenhold, som kunne kompensere for det manglende fællesskab i det faglige arbejde inden for hele huset. Både lærernes og de studerendes forsøg på at få prestige og anerkendelse betød en favorisering af de bedste studerende.

"[En elitegruppes] rapport kom til at stå som en paddehattesky over skrottets rapporter. Der blev fra lærernes side gjort store bestræbelser for at lave en kvalificeret opponentvirksomhed til dette projekt, hvorimod opponentvirksomheden til de øvrige projekter var sparsom. Dette på trods af at de øvrige projekter havde langt mere behov for en god opponentvirksomhed... Læreren prestige er afhængig af de projektrapporter, der bliver resultatet af de gruppers arbejde, læreren er vejleder for. Læreren har derfor en tilbøjelighed



På husmøder kunne der tages mange emner op. Det blev drøftet, hvilke kurser og projekter der skulle prioriteres i huset. Fælles indkøb og fælles arrangementer blev planlagt – og aktuelle politiske spørgsmål blev drøftet. Foto: Erik Petersen, Polfoto.

til at rette sin "vejledning" mod eliten i gruppen, da den har størst mulighed for at lave en faglig god rapport... Lærerne har således i langt højere grad været interesseret i elitegruppernes arbejde end i skrotgruppernes fortvivlede forsøg på at få et projekt sat på benene."

(STUDERENDE. SAMFUNDSVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE 1972-74. 1974)²⁰

Der blev lagt vægt på, at elitegrupperne faktisk ikke havde noget valg, fordi strukturen i sig selv var modsætningsfyldt, ligesom det blev fremhævet, at flere personer i eliten havde gjort et stort arbejde for at undgå denne opdeling. Elitegrupperne arbejdede med komplicerede problemer i nær tilknytning til marxistisk teori, mens skrotgrupperne arbejdede med mere konkrete emner.

Diskussionen om skrot- og elitegrupper, som adskillige huse tog op i foråret 74, er en bemærkelsesværdigt selvkritisk analyse på et tidligt tidspunkt i RUC's historie. Den viste de store forskelle, der var mellem de bedste og de dårligste grupper, og antydede de menneskelige omkostninger, som gruppearbejdet også havde. Glæden over faglig indsigt og erkendelse, som sikkert også har været til stede, får mindre plads. I overbygningsuddannelserne blev problemerne mindre. De vanskelige projekter i løbet af basisuddannelserne havde givet erfaringer med gruppearbejdet.

Husenes fællesskaber og udfordringer

Husene var – og er – rammen om de studerendes, lærernes og sekretærenes dagligdag. I RUC-avisen 1976 var forsiden domineret af et billede af beboerne i et hus. Her blev husets funktion forklaret.

"Organisatorisk har der i løbet af de første fire år udviklet sig en vis fælles struktur i alle husene. I alle huse holdes normalt plenum en gang om ugen og her afgøres alle fælles anliggender ved almindelige flertalsafstemninger. Det drejer sig især om tilrettelæggelse af det faglige arbejde, først og fremmest hvorledes huset vil planlægge arbejdet med hustemaet og andre fælles faglige aktiviteter, men også om den praktiske organisering af f.eks. projekttrykning eller planlægning af fremlæggelsesseminarerne. Det kan selvfølgelig også dreje sig, om man skal holde en "husfest" eller ej."

(RUC-AVISEN. 1976)

I RUC's struktur blev der lagt vægt på at give mulighed for, at de studerende kunne få indflydelse og ansvar for deres studium. Derfor fik husene stor autonomi i udformningen af det daglige arbejde, naturligvis inden for rammer, som var fastsat af studienævn og konsistorium. Husenes beboere skulle have mulighed for at påvirke og ændre de forhold, de arbejdede under, bl.a. kunne hvert hus råde over et bestemt beløb, et "husannuum", og der skulle træffes beslutning om, hvordan det skulle bruges. Husdemokratiet var dels et mål i sig selv, men skulle også tjene til "højnelse af samfundsmedlemmernes politisk-sociale bevidsthed og handlen". Nogle huse nedsatte udvalg med både lærere og studerende til at løse bestemte opgaver, andre diskutere-

de alle emner på husmøder for alle husets "beboere". Efter et år kunne man konkludere, at de studerende havde den formelle magt på det administrative og organisatoriske niveau. "... Det er vigtigt at fastholde, at de studerende principielt har "magten" i huset, idet de både på møder og i udvalg er i overvældende flertal." Lærerne havde det faglige ansvar for undervisningen, ligesom deres forskning ikke umiddelbart skulle inddrages i husenes beslutninger.²¹

Evalueringer af de studerendes projekter var en vigtig funktion i husets faglige arbejde. På fremlæggelsesseminarer, hvor stort set alle husets studerende deltog, fremlagde de enkelte grupper deres projekter og modtog kritik fra vejleder og fra opponentergruppen, en anden projektgruppe, som havde forberedt sig specielt til dette projekt. Desuden deltog vejledere, der ikke havde været tilknyttet projektet, og særligt fagkyndige udefra. Disse evalueringer, der skulle erstatte eksamen, blev tillagt meget stor værdi.

Der var knyttet en sekretær til alle huse, og hussekretærene havde en særdeles central placering. De blev betegnet som "ankerkvinder" for husenes mange forskellige mennesker og aktiviteter. "Da hussekretæren udgør et fast punkt i huset, kan de studerende henvende sig til hende/ham og få råd og vejledning, dels med hensyn til problemer af social karakter, dels med problemer af mere administrativ karakter." Arbejdet som sekretær blev dermed usædvanlig selvstændigt, sekretæren var den, som skulle vide besked med det, som andre ikke kunne overskue. Det var der taget højde for ved ansættelsen af sekretærer. Der var blevet lagt vægt på, at de kommende RUC-sekretærer skulle være selvstændige og "voksne". "De skulle forstå, at de selv var med til at skabe deres job, og at vi ikke lagde nogle bånd på dem." Arbejdet tæt på studerende og lærere betød også stor interesse for at deltage aktivt i arbejdet i de styrende organer. Sekretærene havde et særligt behov for at møde hinanden, for i det daglige arbejdede de sammen med studerende og lærere i huset. Derfor blev der indført "onsdags-kaffemøder", "vi havde brug for at snakke sammen ved et uformelt møde, hvor strikketøj var tilladt".²²

Som i andre diskussioner, hvor mange skal nå til enighed, var der også på RUC's husmøder store diskussioner. Husmødet blev beskrevet som "et skarprettersted". "Siger man noget dumt, så får man det også at vide, øjeblikkeligt." Derfor blev møderne ofte domineret af nogle få, som så fik uforholdsmæssig stor indflydelse. "Der er mange i huset, som ikke tager stilling. De beslutter sig efter diskussionen."²³ Mere uformelle var de daglige frokostpauser, hvor mange valgte at blive i huset for at spise deres frokost.

"Det sker aldrig, at der sidder 10 mennesker i kantinen og snakker om alt mulig andet end RUC. Det kan foregå grupper og personer imellem, der kender hinanden godt. Dem, man kender godt, kan man snakke med om andet, f.eks. om at man skal diskutere på et bestemt niveau på husmøderne, det kan man lave grin med, det er jo også socialt på en indirekte måde. Og nogen diskuterer man VS med, men det er jo på en måde også fagligt, ligesom

studenterpoltiske møder. Det er nok svært at komme udenfor det her.”

(STUDERENDE. SAMFUNDSVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE. 1974)²⁴

Det pædagogiske klima var forskelligt på de tre hovedområder i de første år. Især på det humanistiske og det naturvidenskabelige område blev pædagogiske overvejelser prioriteret højt, ikke mindst i spørgsmålet om forholdet mellem kurser og projekter. På det humanistiske område blev projektarbejdet taget meget alvorligt, f.eks. ville man ikke starte kurser, før der viste sig konkrete behov. På det naturvidenskabelige område var der også en meget aktiv holdning til det pædagogiske, men her blev pædagogikken mere tænkt som en organisationsform, relateret til de hårde fag. Derfor var der fra starten en forståelse for, at der skulle være et samspil mellem projekter og lærerstyret undervisning.²⁵ På det samfundsvidenskabelige område var prioriteringen anderledes.

“Der var mange brydninger på det samfundsvidenskabelige område, bølgerne gik højt, men generelt kan man sige, at pædagogisk tænkning var underordnet en diskussion om, hvad det faglige indhold skulle være. De toneangivende lærere prioriterede ikke pædagogiske diskussioner så højt som faglige. Det drejede sig om at forstå de grundlæggende samfundsmæssige mekanismer, som de er beskrevet i Kapitalen, og det blev betragtet som fagligt stof.”

(SAMTALE MED KNUD ILLERIS. 1996)

Samtidig fandtes den hårdeste modstand mod kurser på det samfundsvidenskabelige område, hvor nogle studerende længe kæmpede imod enhver form for lærerstyret undervisning.²⁶ Uanset de pædagogiske forskelle betød det dominerende fælles udgangspunkt i marxistisk teori, at RUC-studierne oftest medførte et vældigt engagement i samfundsmæssige spørgsmål, og alvorlige bestræbelser på at være til nytte for andre med sine studier.

Lena Lindenskov, studerende på den naturvidenskabelige basisuddannelse 1972-74.²⁷

Lena husker tydeligt sin første dag på RUC. Det var i september 1972. Hun skulle starte på den naturvidenskabelige basisuddannelse. For en sikkerheds skyld havde hun taget en tidlig bus, så hun kom en time før de andre studerende. Da hun trådte ind i bygning 02, hvor hun de næste år skulle studere, mødte hun på gangen en sekretær, der straks hilste hende velkommen. “Vi har glædet os til, at I skulle komme”. Tænk at komme et sted, hvor man er velkommen!

Lena var 19 år, og havde netop taget studentereksamen. På hendes gymnasium havde rektor advaret hende mod at starte på RUC. Han mente, det var for anvendelsesorienteret, det var ikke rigtig videnskab. Men Lena havde valgt RUC, fordi hun havde lyst til at prøve det nye, det alternative.

De studerende var på forhånd inddelt i grupper. Lena kom i en god gruppe, de arbejdede godt sammen. Hun fremhæver specielt Hans, der havde været sælger, og var lidt ældre end de øvrige studerende. For de unge studerende blev hans tilfredshed med RUC en garanti for, at det, de lavede, var godt nok.

Det var nemt at tage politisk stilling på den naturvidenskabelige basisuddannelse. Forurening var dårligt. Sådan var det. Det var helt anderledes end i dag, hvor debatten er langt mere nuanceret og kompleks. Dengang var det en spændende nyhed alene at kunne dokumentere forurening. Der var ikke de store politiske uoverensstemmelser mellem de studerende på den naturvidenskabelige basisuddannelse. Modsat den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, hvor man havde mere nuancerede holdninger og derfor flere politiske udgangspunkter.

Ligesom de andre studerende var Lena på RUC hver dag. Grupperummet blev flittigt brugt, nogle dage sad man ved siden af hinanden og læste. Der skulle også skrives oplæg, og da Lena ikke selv ejede en skrivemaskine, var det også en god grund til at være på RUC. Der var en madklub i huset, man spiste frokost sammen hver dag.

I det første år kendte hun alle på RUC. Måske ikke navnene, men ansigterne. Hun vidste, hvor alle husene lå i forhold til hinanden, og hvem der gik i hvilket hus. Hun mødte andre RUC-studerende de steder, hvor hun kom, til demonstrationer og den slags. En gruppe kvinder fra RUC tog sammen på Femølejr i 1973. Hun boede ligesom mange andre RUC'ere på klubværelse i Roskilde. Der blev holdt masser af fester, og også på den måde lærte hun de andre at kende. Da der kom flere årgange ændredes oplevelsen af at være RUC-studerende. Så tabte hun fornemmelsen af at kende alle de andre.

Efter det første år på klubværelse flyttede Lena sammen med to veninder ind i en lejlighed i Dommervænget, Roskilde. Boligselskabet havde svært ved at få udlejet de nye lejligheder, og tilbød dem til de studerende på "delebasis". Selv om Lena boede i Roskilde i fire år, lærte hun aldrig nogen at kende i Roskilde, som ikke havde tilknytning til RUC.

Tiden på RUC var præget af en nærmest euforisk stemning, af store følelser. "Jeg voksede fuldstændig sammen med systemet." De første studerende kom til et system, som ikke var færdigt, så de fik stor indflydelse på udformningen af de rammer, de skulle studere under. I det første år handlede bestræbelserne om at få lavet egen basisuddannelse. Senere blev det også vigtigt dels at intro-

ducere de nye studerende, dels at udforme overbygningsuddannelserne. Lena mener i dag, at de studerende dengang var meget modige, de gik tværs imod mange veletablerede grænser.

“Vi anede ikke, hvilke kræfter vi var oppe imod. Man skulle bare gøre det rigtige. Det gjorde vi så. Og det virkede jo!”

Vejlederrollen: selvundertrykkelse eller forførelse

RUC's pædagogiske koncept med problemorientering, gruppearbejde og husdemokrati stillede store og nye krav til lærerne, der ifølge sagens natur alle kom fra universiteter med en anden pædagogik, 2/3 var uddannet på Københavns Universitet.²⁸ Udover selve undervisningen havde alle lærere i RUC's første år store arbejdsbyrder i forbindelse med den administrative opbygning af RUC, ikke mindst planlægningen af overbygningsuddannelserne, men også fastlæggelse af de styrende organers konkrete arbejdsopgaver og kompetence. Under de forhold var der kun meget lidt tid til forskning.²⁹

Lærerne havde ikke haft mulighed for at forberede sig til de kommende pædagogiske udfordringer gennem grundige diskussioner, og da der heller ikke blev skabt mulighed for særlig uddannelse i RUC's pædagogik, stod lærerne på bar bund, da de pædagogiske principper skulle omsættes i praksis. At være vejleder betød, at lærerne skulle have en mere tilbagetrukket position end på andre universiteter. De studerende skulle selv fastsætte deres emner og tilkalde vejlederen, når der var behov for det. Det betød i nogle tilfælde, at lærerne ikke opsøgte de studerende, men ventede på, at de skulle blive kontaktet.³⁰ De mange daglige problemer mellem lærere og studerende blev forklaret med, at alle – både lærere og studerende – kom fra undervisningsinstitutioner med mere traditionel pædagogik. To studerende forklarede det på forsiden af RUC-avisen i 1975:

“Det har været en stor omvæltning at komme til RUC, men meget spændende... I gymnasiet var det som regel læreren, der var den aktivt udfarende kraft. Han havde den rette viden, som han så i passende doser hældte på os passive elever... Vi havde lidt begyndervanskeligheder med de nye lærer- og studentroller på RUC, men nu er vi ved at få fod på det. I begyndelsen var det som at leve i den omvendte verden. Inden vores vejleder kom ind til gruppen, skulle vi helst selv have planlagt mødet. Dagen inden mødet skulle vi give hende en dagsorden og nærmest give hende lektier for – det var mærkeligt.”

(STUDERENDE. HUMANISTISK BASISUDDANNELSE. 1975)

Forskellen mellem den traditionelle universitetslærer og RUC-vejlederen blev bl.a. beskrevet som et spørgsmål om ansvar. Den traditionelle universitetslærer var ansvar-

lig over for "sit fag eller videnskab som formidler", mens RUC-vejlederen var ansvarlig over for "de studerende som rådgiver". Det afspejledes videre i de faglige emner, der blev arbejdet med, på RUC arbejdede de studerende – til forskel fra studerende på de traditionelle universiteter – ofte med emner, som der ikke tidligere var forsket i, og som vejlederen derfor ofte ikke kunne have speciel indsigt i. I den situation var der forskellige valgmuligheder. Enten ville vejlederen "slå en streg over sin egen kompetence" og fuldstændigt følge de studerendes problemstilling og arbejde. Eller vejlederen kunne vælge at foreslå de studerende et emne, som var centralt placeret i eget forskningsfelt. Yderpunkterne var "selvundertrykkelse" og "førførelse".³¹

Fagligt set havde lærerne større indsigt og kompetence end de studerende. Organisatorisk set var lærerne og det teknisk-administrative personale universitetets faste stab, mens de studerende strømmede igennem. Lærerne fik løn for at være på universitetet, de lavede et stykke arbejde der, mens de studerende var henvist til offentlige og private støtteordninger samt arbejde ud over deres studier. På trods af disse objektive forskelle fokuserede man i de første år på, at lærere og studerende skulle have fælles interesser. Ligestillingen i husene skulle sammen med projektarbejdet udjævne forskelle mellem de studerende og lærere ved at fratage lærerne monopolet på at bestemme undervisningens indhold. Når de politiske holdninger var ens, gik både lærere og studerende ud fra, at de to grupper også havde de samme interesser på universitetet. For de fleste var den vigtigste fælles interesse at realisere parolen om studier i arbejderklassens interesse gennem problemorienterede studier i grupper af studerende. Det var vigtigt at få konkretiseret kritikken af de etablerede videnskabssyn gennem opbygning af tværfaglige studier, der ofte tog fat i nye emner.

I RUC's første par år var der stor tillid til, at husstrukturen ville medføre ligestilling mellem lærere og studerende. Det viste sig bl.a., når der var konflikter mellem RUC og omverdenen, som i sagen om RUC som et "snabedyr i statskassen" i 73, hvor RUC's officielle svar blev udarbejdet af lærere og studerende i fællesskab.

Som et supplement til RUC-vejviseren blev der i 1974-75 udgivet et hefte med lærerbiografier. Heri havde stort set alle lærere givet en præsentation af sig selv: uddannelse, forskning og publicering samt vejledningskompetence og -interesse.

Fastansatte lærere på det samfundsvidenskabelige hovedområde. 1974

...Min studiemæssige baggrund er primært filosofisk-erkendelsesteoretisk. Siden mit studieophold i Frankfurt i 1970-71, har mine interesser dog drejet sig stadig mere i retning af polit-økonomiske problemstillinger, som de har udviklet sig i de senere år inden for den marxistiske tradition. Jeg har beskæftiget mig med den marxske kapitalanalyses karakter og opbygning, statsteori, kriseteori, uddannelsens politiske øko-

nomi, arbejdervægsels historie og mere endnu. Metodologiske og videnskabsteoretiske problemstillinger arbejder jeg stadig med, men nu i forbindelse med konkrete forsøg på at analysere de moderne kapitalistiske samfunds politiske og økonomiske udvikling på marxistisk grundlag...

BIRGER LINDE, ADJUNKT, F. 1946, OB1

Fil. mag. 1968. Fil. lic. i statskundskab 1973. Forskarstipendium i statskundskab vid Lunds Universitet... Min forskning i statskundskab har varit inriktad på dels arbetarrörelsens historia - politiska och ideologiska aspekter; dels på sambandet mellan politiska/fackliga organisationer och sociala klasser... Vid sidan om det ovan nämnda har jag i olika uppsatser behandlat den marxistiska statsteorin, den svenska statens utveckling från slutet av 1800-talet, samt utvecklingstendenser i svensk ekonomi mellan åren 1945-1970...

LENNART BERTSON, LEKTOR, F. 1942, OB2

...Jeg er økonom ikke alene af uddannelse, men også i praksis, og har derfor oplevet den økonomiske videnskabs begrænsninger og nødvendigheden af tværfagligt samarbejde. Min hidtidige undervisning er faldet inden for områderne almindelig teori, økonomisk politik og planlægning, samfundssystemer og teorihistorie. Jeg er kritisk indstillet over for konventionel økonomisk teori, men ønsker ikke at kaste alt over bord. Min kritiske indstilling skyldes min interesse for og sympati med socialistiske problemstillinger. Samtidig har jeg været og er en ivrig student af mange former for marxistisk økonomi. Jeg er overfølsom overfor dogmatiske udlægninger af marxistisk og ikke-marxistisk økonomi. Jeg er medlem af Rådet for internationalt udviklingssamarbejde og Mellemfolkeligt Samvirkes repræsentantskab.

KNUD ERIK SVENDSEN, PROFESSOR, F. 1926, OB2

Har nu været "politisk aktiv" i næsten 10 år (efter 1967 i VS). Har i den sammenhæng (og som led i de dermed intimt forbundne fraktionskampe) gennemført (til tider omfattende) studier af emner som "politisk økonomi"; det borgerlige samfunds historie; arbejderbevægelsens og socialismens historie; den kapitalistiske kontrarevolution (fascismen osv.); den "korporative" stat, fagbevægelsens "forstening" og de "vilde" strejker... har endnu ikke fået taget afsluttende eksamen (kultursociologi).

KJELD SCHMIDT, ADJUNKT VIKAR, F. 1945, OB3

Fastansatte lærere på det humanistiske hovedområde. 1974.

Har studeret germanistik, lingvistik og filosofi i Berlin (Freie Universität) 1966-68. Stuttgart 1968/69 og igen i Berlin (Freie Universität og Technische Universität) 1969/71... Har i løbet af mit studium først og fremmest beskæftiget mig med mate-

matisk (algebraisk) lingvistik med de forskellige retninger inden for den transformationelle generative lingvistik og de lingvistiske strukturalismer... (Over for alle skeptikere m.h.t. min videnskabelige fortid er jeg rede til at påvise den automatiske sproganalyses samfundsmæssige relevans.) Her på RUC vil jeg beskæftige mig med bl.a. fremmedsprogsundervisningens problemer og med spørgsmål omkring lingvistiske teories brugbarhed i denne forbindelse...

HARTMUT HABERLAND, LEKTOR, F. 1948, 2. BASISÅR.

... Tilknyttet Sociologisk Institut i foråret 1969. Derefter 4 semestres studier i Frankfurt am/M., denne gang selvorganiserede i filosofi, der blev til "kritikken af den politiske økonomi" i realiteten. Fortsættelse af de samme i Århus 1971-72 indtil ansættelsen i Roskilde august 1972, hvor jeg blev lærer i HUM, hus 09... Min kompetence ligger især inden for politisk økonomi, dels teorihistorisk og dels m.h.t. nyere forskning omkring stat og kapital. Egen forskning: Knytter an ved det sidste. Hertil hører en nøjere kritisk gennemgang af moderne videnskabs postulater og resultater, statistisk materiale osv. om produktion og statssektor for ikke blot spekulativt at forholde sig til virkeligheden...

KAREN HELVEG PETERSEN, ADJUNKT, F. 1944, ORLOV.

... Jeg har skrevet en bog om St. St. Blicher, "Den blicherske novelle". Desuden bidrag til bøger og tidsskrifter om især moderne dansk prosalitteratur. Desuden har jeg produceret forskelligt om forsknings- og undervisningsproblemer. Jeg er så småt ved at komme i gang med studier i dansk økonomisk social og kulturel historie i første halvdel af det nittende århundrede med henblik på at forstå den ideologi, som udvikledes i denne periode, og som jeg mener er af afgørende betydning for dansk ideologisk tradition...

SØREN BAGGESEN, PROFESSOR, F. 1938, 1. BASISÅR.

Fastansatte lærere på det naturvidenskabelige hovedområde. 1974

... Særlig interesse for og har ledet efteruddannelsen af gymnasielærere i kemi og fysisk kemi ved Københavns Universitet. Især arbejdet med demonstrationseksperimenter og undervisningstilrettelæggelse i forbindelse med laboratorieøvelser. Har arbejdet med skole TV. Det faglige hovedområde omfatter kemi og farmacie, med hovedvægt på den fysiske kemi. Har udført eksperimentelt og teoretisk videnskabeligt arbejde centreret om opklaring af reaktionsmekanismer for vigtige biologiske model-systemer. Påbegyndt forskning inden for emnet "ioniserende stråling i biologisk miljø"... Foretrækker at være vejleder for projekter, der omfatter eksperimentelt arbejde af kemisk eller fysisk-kemisk art.

JØRGEN E. RASSING, PROFESSOR, F. 1938, 2. BASISÅR.

... Har været ansat ved Danmarks Fiskeri- og Havundersøgelser siden 1966, afbrudt af et års arbejde for FAO i Cuba og tre måneders arbejde som fiskeribiolog i Yemen. Fagligt hovedområde er biologi med speciale inden for almindelig økologi og marinøkologi med særlig henblik på populationsdynamik. Af særinteresser kan nævnes forurenings-, ressource- og u-landsproblemer.

PEDER AGGER, LEKTOR, F. 1940, 2. BASISÅR.

Realisering af tværfagligheden

Allerede i 74 havde mange studerende fjernet sig fra ungdomsoprørets antiautoritære idealer, der havde præget studierne i de første år, bl.a. gennem en modstand mod at følge lærernes forslag til projektemner. I nogle huse tilrettelagde lærerne introduktionsforløb og foreslog projektemner, men det var mange studerende skeptiske overfor. "De følte sig sat tilbage til en skolesituation, hvor de skulle løse en eller anden uvedkommende opgave. At de selv kunne vælge hvilken, oplevede de kun som en narresut og yderligere frustrerende."³² På den samfundsvidenskabelige basisuddannelse havde de studerende i de første semestre afvist at arbejde under et hustema, også selv om det var et aktuelt emne som EF (i efteråret 72 fandt den første afstemning om dansk medlemskab af EF sted). Det var lærerstyring og stred mod den selvstændige arbejdsform, mange havde forventet, da de søgte ind på RUC.³³ Allerede på basisuddannelsens andet år var den holdning ændret. Den løse organisering havde skabt en del frustration, der blev talt om "atomiserede grupper, der ikke har nogen fælles referenceramme", og det blev foreslået, at projektarbejdet skulle foregå under et hustema, som de studerende så til gengæld selv kunne være med til at opstille allerede før sommerferien.³⁴ Ungdomsoprørets antiautoritære idealer havde haft stor betydning i 72, men de studerende vendte sig hurtigt mod mere ordnede studieformer. Basisuddannelsernes indhold var ikke beskrevet i studieordningerne, hvilket gjorde diskussioner om hustemaer så meget mere nødvendige og relevante.

Efterhånden udvikledes flere former for disciplinering af de studerendes projektvalg. Dels den disciplinering, som de studerende pålagde sig selv og hinanden for at give studierne politisk retning mod marxistiske (kapitallogiske) studier. Dels den disciplinering, som skulle være med til at gøre arbejdet i det enkelte hus mere "effektivt" ved at gøre samarbejdet mellem grupperne lettere og ved at gøre lærernes forberedelse mere målrettet. Det var et behov, som lærere og studerende var enige om, og det blev hurtigt indarbejdet i studievejledningen for hver uddannelse og blev efterhånden også indarbejdet i selve lovgrundlaget for studierne, nemlig bekendtgørelse og studieordning. Blandt de studerende og mange yngre lærere, som ville gennemføre fagkritik og kapitallogisk teori, fandtes en opfattelse af studierne som en

del af den politiske praksis. Her skulle den samfundsmæssige helhed studeres. Grundlaget for samfundets udvikling var forholdet mellem produktivkræfter og produktionsmidler. Det skulle alle kende til uanset, hvilket fag de studerede. Derfor var det oplagt at give tværfaglighed en bredere betydning, så det blev til faglighed på tværs af hovedområderne. Tværfaglighed blev betegnelsen for humanistiske og naturvidenskabelige studier og forskning med et kraftigt element af samfundsvidenskab. I løbet af de første par år på RUC blev der enighed om, at hustemaer var en god måde til at samle gruppernes arbejde, så de ikke spredte sig over et alt for stort felt. Et hustema blev fastlagt af studerende og lærere i fællesskab inden for de rammer, som studieordningerne for de enkelte basisuddannelser afstak, men det var ret forskelligt, hvordan man fandt frem til hustemaerne. Der var også eksempler på, at lærergruppen delte sig i to, der så udbød hver sit tema eller problemkompleks, der kunne svare til de emner, de studerende allerede havde foreslået.³⁵

På den naturvidenskabelige basisuddannelse var det op til de enkelte huse at beslutte, om der skulle være et hustema. De studerende fulgte lærernes forslag om hustema fra første semester. Uddannelsens to huse arbejdede begge med temaet "Roskildes vandproblemer – økologisk set". Senere viste det sig, at de studerendes diskussioner om hvilket tema, der skulle vælges, kunne blive særdeles tidskrævende. Det var uheldigt, da de lange diskussioner om valg af tema betød kortere tid til selve projektarbejdet og kortere tid til lærernes planlægning af kurser i tilknytning til hustemaet.³⁶

Studieordningen for den humanistiske basisuddannelse pålagde studienævnet at udarbejde et overordnet tema for hele basisuddannelsesforløbet, den såkaldte toårsramme, såvel som temaer for alle huse i de enkelte semestre. Inden for disse rammer aftalte de enkelte huse selv hustemaer. Toårsrammen for den første basisuddannelse var "Bevidsthedsformer og deres betingelser i de industrialiserede samfund". For 2. semester i foråret 1973 var temaet "Politiske strukturer – deres indbyrdes sammenhæng med bevidsthedsformer og med andre forhold i det industrialiserede samfund, som er betingende for bevidsthedsformerne".³⁷ Det fik professor i engelsk Thora Blatt til at protestere. Hun mente ikke, at hun kunne give kvalificeret undervisning inden for temaet, da hun ikke havde "en indsigt, der hviler på selvstændig forskning" på det område. "Det tværfaglige miljø fremmes ikke ved studienævnsdiktater, der kun peger mod ensretning... det er magtpåliggende, at der skabes klarhed over begrebet tværfaglig", skrev hun i sin klage, som blev støttet af lærerne Niels Hastrup og Leif Tolstrup. Klagen var med til at gøre det klart, at der var et styringsproblem på RUC. Der var ikke enighed om, at studienævnene skulle fastsætte indholdet i undervisningen. Flere lærere insisterede på selv at planlægge deres undervisning i overensstemmelse med princippet om forskningsbaseret undervisning.³⁸

Den modstand mod bestemte hustemaer, som f.eks. blev formuleret af professor Thora Blatt, hang sammen med en mere traditionel opfattelse af videnskabelig frihed. Hun påberåbte sig ret til først selv at vælge sit forskningsområde, dernæst til at

undervise i tilknytning til dette område. Hendes krav om at få diskuteret, hvad begrebet tværfaglighed egentlig kunne dække over, viser lidt af den usikkerhed, som herskede om flere af de grundlæggende "symboler" i RUC-kulturen. Kampen om RUC blev også en kamp om retten til at definere tværfaglighed, problemformulering, husenes kompetence, lærernes rolle og de studerendes indflydelse.

Kapitallogik og Fagkritisk Blad

Nogle studerende fortalte åbent om det politiske sigte med deres studier. Det var ingen hemmelighed, tværtimod var de stolte over det og ville forsvare deres ret til at fortsætte studierne på samme måde. Deres åbenhed om studiernes indhold hang også sammen med, at de venstreorienterede studerende opfattede det som deres pligt at "bevidstgøre" deres medstuderende. De var nødt til at argumentere for det rigtige i at anvende netop den kapitallogiske synsvinkel. En sådan diskussion udfoldede sig f.eks. i Fagkritisk Blad, som udkom i 73 og 74 i Studenterrådets regi. Det var bl.a. bladets formål at "få koordineret gruppearbejdet omkring beslægtede emner" og at "bidrage til en politisering af gruppearbejdet".³⁹ Bladet behandlede alle spørgsmål ud fra en kapitallogisk indfaldsvinkel. En artikel argumenterede for oprettelse af hustemaer, som ville give gode muligheder for et "nogenlunde samlet, kollektivt målrettet, og i hvert fald alt andet end indifferent politisk og fagligt forum". Selve opstillingen af et hustema og de efterfølgende valg af projektemner skulle ifølge Fagkritisk Blad ske ud fra et fælles fagligt og politisk mål. Dels skulle den enkelte studerende "ved eget arbejde erfare den marxistiske metodes overlegenhed til at undersøge samfundet med", dels skulle husets samlede arbejde under et tema resultere i "dybtgående behandling af omfattende problemkomplekser" og dermed "fælles udformning af totalanalyser af det kapitalistiske samfund". Der blev ikke lagt skjul på, at hustemaet ville betyde, at alle kom til at arbejde på et marxistisk teorigrundlag, og at muligheden for frit at vælge projektemner ville blive mindre. "Det er klart, at hvis den enkelte studerende eller projektgruppe hævder sin ret til at foretage "frie studier" inden for de rammer, temaet sætter, kan et tema baseret på ovennævnte principper ikke opfylde sit mål."⁴⁰ Styringen af, hvilke emner der måtte vælges, skulle ikke overlades til lærerne, men varetages af "den politisk bevidste del af de studerende".⁴¹

"Her ser vi i virkeligheden den "virkelige" tværvideenskabelighed bane sig vej, det virkelige alternativ til den borgerlige tværfaglighed, der består i, at fag smækkes oven i hinanden. For her struktureres problemerne indenfor den store faglige enhed, vi arbejder under – huset – ud fra et kollektivt sat mål, en politisk synsvinkel, hvorigennem problemkredsen afgrænses og problemområdet fastlægges. Man søger hele tiden tilbage til synsvinklen for at finde relevansen i emnerne, hvorved disciplinerne opløses og virkeligheden forbliver det mange sammensatte hele den er: vi laver totalanalyser."

(FAGKRITISK BLAD RUC. 1974)⁴²



Rektor Tom Webb (nr. 2 fra venstre) og prorektor Knud Erik Svendsen (yderst til højre) holder møde med de studerende. Foto: Bjarne Lühcke, Nordfoto.

I foråret 1974 viste der sig to modeller for, hvordan et hustema kunne opstilles. I et hus havde de studerende sammen med en lærer, Kjeld Schmidt, foreslået "staten" som tema. Netop det emne var nemlig "enormt uafklaret" hos Marx. En anden lærer i huset, Birger Linde, forsøgte at give temaet en lidt anden drejning. Han foreslog en fælles perspektivering af de emner, som de studerende allerede havde opstillet. F.eks. kunne et projektforslag om kriminalitet konkretiseres til "retsforholdene som udtryk for kapitalismens udviklingstendenser".

"I kampen om formuleringen af temaet vandt gruppen omkring Kjeld Schmidt, der ønskede temaet som et politisk middel, overfor de lærere, specielt B. Klemmensen og B. Linde, der ønskede temaet som en sovepude for deres egen dårlige samvittighed over, at huset ikke "kørte godt nok". Hurtig lærercentralisering af den faglige og organisatoriske magt, piskeren over nakken på de studerende, og så hen mod eksamen i sidste basisssemester, det var, hvad de håbede på. Men i dag ligger temaet i hænderne på de marxistiske studerende, og det proletariske standpunkt er blevet et legaliseret fagligt udgangs- og samlingspunkt. Igennem dette er hele huset blevet ledt ind i at beskæftige sig med marxistisk teori og sande dens overlegenhed i kritikken af kapitalismen. Dette betyder dog ikke, at alle husets medlem-

mer har taget personlige politiske konsekvenser af at arbejde marxistisk, men det betragter vi som næste fase i politiseringen af de studerende. Men allerede nu stiller alle husets medlemmer sig daglig til rådighed for udforskningen af vigtige politiske problemer..."

(FAGKRITISK BLAD RUC. 1974)⁴³

For den gruppe, der redigerede dette nummer af fagkritisk blad, var der ikke tale om, at den enkelte studerende skulle have mulighed for at opstille egne mål for deres studier, så den fælles struktur kunne give plads til forskellige holdninger. Tværtimod, der fandtes én rigtig måde at gribe studiet an på. Det vigtige var i første omgang, hvad de andre studerende gjorde, i næste omgang at få dem overbevist om, at det var rigtigt at gøre sådan. Der blev taget klart afstand fra tanken om, at marxistisk teori kunne indgå i en pluralistisk model som et af flere mulige udgangspunkter for projektarbejdet. I stedet skulle alle kræfter sættes ind på at nå det fælles mål, et samarbejde om en totalanalyse, som skulle omfatte "de bestemmelser, der konstituerer kapitalens begreb" og "kapitalens fremtrædelsesformer og den begrebslige udledning af, hvorledes de i forhold til kapitalens væsen fremtræder i fordrejet form". Når disse elementer var på plads, kunne analysen beskæftige sig med "de historiske specifikke processer i et land, som de rent faktisk foregik i en bestemt tidsperiode". Det blev præciseret, at kun i form af en totalanalyse var marxistisk teori et alvorligt alternativ til "de borgerlige 'videnskabs' modeller".⁴⁴

"Hvis vi ikke holder os dette for øje vil den marxistiske videnskab degenerere til at blive en videnskabsteoretisk model for alle former for disciplinanalyser (kritisk litteraturvidenskab, alternativ psykologi m.v.) og dermed indgå som en eviggyldig metode i alle former for kritisk forskning. Hermed er den marx'ske metode reduceret til at være en videnskabelig model på linie med borgerlige "videnskabs" modeller, som man kan benytte på lige fod med disse eller benytte til at "forbedre" dem. Som sådan får denne form for "marxisme" den plads i systemet af idealistiske videnskabsmodeller, som den fra borgerligt hold er tiltænkt, nemlig som en idé i den række af ideer, der har "præget moderne tids tænkning og været med til at skabe velfærdssamfundet".

(FAGKRITISK BLAD RUC. 1974)⁴⁵

Det blev understreget, at "den Marx'ske metode" kun kunne anvendes på analysen af det kapitalistiske samfund som "en kritik af måden, hvorpå der produceres. Forståelsen af, at der i dette samfund er to klasser, hvorimellem klassekampen udspiller sig og de politiske konsekvenser af denne klassekamp, er central for forståelsen af marxismen... for en konkret analyse får den en dobbelt funktion: At kritisere den kapitalistiske samfundsformation og bidrage til omstyrtelsen af denne".⁴⁶ For de studerende var der ingen tvivl om, at kapitallogikken var den eneste rigtige måde til at forstå Marx. Artiklen var rigt forsynet med henvisninger til Kurasje, et tidsskrift, som var startet nogle år før netop for at styrke udviklingen af marxistisk teori. Des-

uden var der mange henvisninger til og citater fra Grundrisse af Karl Marx, ligesom der blev henvist til MEW uden yderligere forklaringer. Artiklen henvendte sig til dem, der vidste, at det var forkortelsen for Marx og Engels samlede værker: "Karl Marx - Friedrich Engels: Werke", fordi de havde deltaget i en af de læsegrupper om Marx' Kapitalen, som foregik på tysk. (Kapitalen var på det tidspunkt netop udgivet på dansk, og andre grupper brugte den danske udgave som grundlag.)

Allerede i 73 havde et hus på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse valgt, at de efter sommerferien ville beskæftige sig med Staten og Statsteori. "Det var simpelt hen nødvendigt, da al borgerlig litteratur om staten fokuserede på det instrumentelle: ikke hvorfor, men hvordan. Det kunne man jo f.eks. ikke bruge til at begrunde miljøplanlægning med." I løbet af sommerferien lavede husets planlægningsgruppe så et kompendium med et antal tekster om emnet, hvori der bl.a. blev gjort opmærksom på forskellene mellem den liberale statsopfattelse og forskellige teorier, "der alle er udledt af Marx' og Engels' værker".⁴⁷

Interessen for arbejdet med fortolkninger af marxisme var størst på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, men prægede også den humanistiske basisuddannelse. En studerende beskrev, hvordan de studerende i løbet af 2. semester havde delt sig. Under semestertemaet "Opdragelse og uddannelse" havde nogle skrevet om forskellige former for pædagogik, mens andre havde skrevet uddannelsesøkonomiske og statsteoretiske projekter baseret på kritikken af den politiske økonomi.

"Herved splittedes husene i groft sagt to lejre: marxisterne (de, som indledte projekterne med vareanalysen), der samledes om de progressive lærere - og humanisterne, som var overladt til midterfløjslærernes apolitiske fagrytteri. Der blev nu fokuseret på projektvalgets problematiske anarki og på nødvendigheden af faglig/politisk enhed i husene. Projektarbejdet skulle politiseres ud fra den betragtning, at vi var arbejdskraft under kvalificering m.h.p. at opfylde kapitalens krav i den samfundsmæssige reproduktionsproces. Vi måtte vælge klassestandpunkt og gøre *husene* til faglige enheder. ..[temaet gav mulighed for] at realisere en art totalanalyse under hustemaer... Herved blev arbejdet med akkumulations- og kriseteori samt statsteori centrale, ikke mindst aktualiseret af den nuværende økonomiske krise og skærpede klassekamp..."

(SR-BLADET. 1975)⁴⁸

Aktionsfond RUC

"Aktionsfond RUC" blev stiftet i november 1973 af ca. 60 RUC-studerende og -lærere. Det havde to formål:

- 1) Ud fra et revolutionært standpunkt at give økonomisk-politisk støtte til arbejderklassens kamp mod undertrykkelse og udbytning i det kapitalistiske samfundssystem.
- 2) Gennem støtte baseret på dette formål at a) skabe kontakt mellem arbejdere og studerende, b) bevidstgøre de studerende om arbejderklassens kamp."

(AKTIONSFOND RUC. 1973)⁴⁹

For at blive medlem af Fonden skulle man give tilsagn om at indbetale et bestemt beløb hver måned. En aktionsgruppe skulle efter de aftalte kriterier sende økonomisk støtte til udvalgte strejker, samt "moralisk støtte" i form af solidaritetserklæringer. Den væsentligste opgave skulle være "politisering indadtil". "Bliver det væsentligste ikke politisering, vil fonden bare være et sted, man købte aflad."⁵⁰ Snart efter blev Aktionsfonden kritiseret udenfor RUC. Frederiksborg Amts Avis overskrift var "Studiestøtten bruges til ulovlige strejker" med henvisning til, at aktionsfonden opfordrede til strejker.⁵¹ Avisen kunne citere fra et brev, som Aktionsfonden havde sendt ud til tillidsrepræsentanter på nogle arbejdspladser: "Det drejer sig om at få de studerende til at indse nødvendigheden af også at deltage i politiske aktiviteter uden for universitetet. Den politiske stillingtagen må bygge på erkendelsen af, at arbejderklassen er den klasse, der bærer samfundet i dag, og at det er dem, der skal styrte dette samfund og opbygge et nyt." Fra RUC's side blev det understreget, at der var tale om en privat forening, der ikke fik støtte fra RUC. Alligevel mente man ikke, det var "snedigt" at bruge RUC's navn i forbindelse med opfordringer til strejke, "fordi det skader RUC i det almindelige omdømme".⁵²

Aktionsfonden blev en manifestation af den holdning, at det at studere ikke kun var noget, man gjorde for sig selv, men at resultatet af studierne også skulle tilflyde andre. Med andre ord skulle den enkelte være til nytte for andre, stå til rådighed for andre end sig selv.

Dobbeltkvalificering

Når fagkritik og marxistisk orienterede studier kunne få så stærkt fodfæste på RUC, skyldtes det ikke kun, at de nye studieformer gav de studerende mulighed for selv at vælge emnerne i deres projekter, men også at RUC i modsætning til de øvrige universiteter ikke havde traditioner og uformelle strukturer, som kunne danne en modvægt mod de studerendes politiske engagement. RUC var heller ikke forpligtet over for en bestemt by eller landsdel, som det var tilfældet med mange af 60'ernes og 70'ernes universiteter i Europa, f.eks. Tromsø Universitet i Nord-Norge, som dels uddannede akademikere til landsdelen, dels bl.a. satsede på arktisk forskning.⁵³ I stedet valgte mange RUC-studerende og lærere at lade deres solidaritet med en bestemt befolkningsgruppe, arbejderklassen, bestemme udformningen af universitetets studier.

I 74 kom en vurdering af fagkritikken på RUC fra tre lærere på det humanistiske hovedområde, Søren Schou, Ole Ravnholt og Anette Steen Pedersen.⁵⁴ Den indgik i et temanummer om "Problemer i fagkritikken" i tidsskriftet Kontext og placerede sig dermed som en selvkritisk refleksion. Den væsentligste indvending var, at der på RUC skete en "ukritisk reproduktion af kritikken af den borgerlige forskning". Fagkritikken på de gamle universiteter blev etableret som modvægt til den etablerede videnskab. Den fungerede som dobbeltkvalificering af de studerende, der dels tilegnede sig det fastsatte eksamenspensum, der omfattede "borgerlig forskning", dels tilegnede sig de marxistiske analysekategorier gennem fagkritikken. RUC's fagkritik

RUC-NYT 75/11.

TIL LUKSUBILISTERNEOPFØRSEL

Hvorfor er det ikke alle bilere på RUC, der samler blaffere op til og især fra RUC? Der er intet alibi for bilerne til ikke i det mindste at standse og undersøge opførelsen i de strittende tommelfingre, hvadenten det drejer sig om forklarende pegefingre om at man skal nord- eller vestpå, eller energiske forsøg på at forekomme travl, eller nervøse forsøg på at koncentrere sig om instrumentbrøttet eller vejen osv., eller plud: hur jokken på speederen. Stop for helvøde de biler og vis evnen til at praktisere socialt. Det er en daglig kløde til irritation for os, der er økonomisk afhængige af bilerne.

kunne ikke på samme måde spille op mod den etablerede videnskab, som de fleste studerende ikke lærte at kende. De lærte om kritikken af den borgerlige videnskab uden at kende til det, de kritiserede. Derfor mente RUC-lærerne, at der var brug for at udvikle en ny forståelse af fagkritikken på RUC.⁵⁵

I de første årgange var der mange grunde til at søge til RUC: lyst til at prøve noget nyt, tværfaglighed, gruppearbejde, det senere studievalg. Efterhånden blev der flere og flere studerende, som søgte til RUC, fordi de her kunne studere på grundlag af fagkritikken og de marxistiske teorier. I 75 kunne de studerende, som var bedst kendt med fagkritik, forklare, at studieaktiviteterne i de første år havde manglet en "socialistisk bestemmelse af og politik for studierne og forskningens faglige indhold".

"Der er først nu begyndt at brede sig en bevidsthed om de politiske muligheder ved at gå på RUC: mange har fra starten søgt herved nok så meget, fordi det var stedet, hvor man havde større personlig frihed og bedre studiesociale forhold end andre steder."

(SR-BLADET. 1975)⁵⁶

70'ernes projektemner

Emnevalget på basisuddannelserne i 73-74 afspejler tidens strømninger, på RUC og i samfundet. Nogle emner er kun taget op af en enkelt eller nogle få grupper, andre er behandlet igen og igen. Nogle emner hører naturligt til i alle uddannelser, andre kun i enkelte. På basisuddannelserne blev der arbejdet med mange forskellige emner, nogle placerede sig entydigt inden for marxistisk teori, andre faldt helt uden for det felt.

"De relativt få studerende, som ikke forholdt sig til en samfundsmæssig kritik af emnet for deres projektarbejde, fik også vejledning. Når jeg selv vejledte den type studerende, opfordrede jeg dem altid til at forholde sig til den samfundsmæssige kritik, og de måtte begrun-

de hvorfor, hvis de valgte ikke at gøre det. Det var ikke nemt for de studerende at vælge et sådant emneområde, men det kunne lade sig gøre. “

(LÆRER VED HUMANISTISK BASISUDDANNELSE. SAMTALE 1995)⁵⁷

På den humanistiske basisuddannelse var der stor interesse for at arbejde med emner inden for undervisning, uddannelse og/eller lærebøger. Det hang uden tvivl sammen med, at mange studerende forberedte sig til at blive folkeskole- eller gymnasielærere. Andre populære områder var historie, tekst- og litteraturanalyse samt u-lande. Det svarer tildels til de formelle krav til indholdet i den humanistiske basisuddannelse, nemlig de fire dimensioner: filosofi; tekst- og kommunikationsvidenskab; historie-sociologi og pædagogik-psykologi. Kravene om indløsning af de fire dimensioner kunne opfyldes uden, at det afspejlede sig i projekttitlen. En titel som “Landbrugsreformerne i Chile” kan dække over f.eks. en historisk behandling af emnet. Det kan ikke afgøres ud fra titlen alene. Det samme gør sig gældende med de øvrige dimensioner.

På den samfundsvidenskabelige basisuddannelse blev der især arbejdet med arbejdsmarkedsforhold og marxistisk teori. De to emner udgør tilsammen ca. 1/3 af projekterne. Emner i tilknytning til styring og planlægning i det danske samfund udgør også ca. 1/3. Det er f.eks. uddannelse, boligbyggeri, trafik og overordnet statslig politik. De øvrige emner spænder vidt, en del studerende arbejdede med emner i relation til 3.verdenslande, nogle arbejdede med historiske emner, ofte i relation til arbejderbevægelsens historie og særlige befolkningsgruppers forhold. Mange andre emner blev kun behandlet af en eller to grupper.

På den naturvidenskabelige basisuddannelse arbejdede størsteparten af de studerende med emner, der havde med anvendelsen af naturressourcer i samfundet at gøre. Emnerne havde “samfundsrelevans”. I de ældre studerendes velkomst til de nye studerende i 1974, blev det taget som en selvfølge, at man ønskede at “behandle naturvidenskabelige problemer i deres samfundsmæssige sammenhæng”. I rus-mappen fandtes derfor et afsnit, som fortalte om, hvordan man kunne indkredse projekter, som tager deres udgangspunkt i “den samfundsmæssige virkelighed”.

“En overskrift som “kviksølv” giver således med det samme associationer i retning af nogle samfundsproblemer, hvis løsning kræver naturvidenskabelige undersøgelser (forurening mv). Men i realiteten kan man jo udfra overskriften i sig selv vælge at beskæftige sig med alle mulige problemer (f.eks. kunne man vælge at interessere sig for kviksølvs egenskaber i termometre og barometre). Samfundsrelevansen bliver først nærmere konkretiseret, når man har afgrænset et samfundsmæssigt problem – i forbindelse med “kviksølv” f.eks. “forureningsfarene ved forskellige anvendelser af kviksølv” (det er nok et problem af den art, der får folk til at synes, kviksølv er et samfundsrelevant emne).”

(RUS-MAPPE. DEN NATURVIDENSKABELIGE BASISUDDANNELSE. 1974)⁵⁸

Humanistisk basisuddannelse. 1973-74. 1. og 2. år.

I alt 477 studerende, 9 huse, 72 rapporter.

Undervisning, uddannelse og/eller lærebøger:

“Læseretardering”, “En undersøgelse af en 6. klasses forståelse af en samfundskritisk børnebog: ’Peter Fidus’”, “Socialistisk uddannelse og opdragelse i den Tyske Demokratiske Republik”, “Kapitalakkumulation og uddannelsessektor i Danmark”.

Historie:

“Belysning af forhold der gjorde den nazistiske magtovertagelse i Tyskland mulig i 1933: en studie i konkret/massepsykologiske relationer”, “Skolelovgivningen omkring reformationen i Danmark og dens politiske baggrund: Udgangspunkt for en analyse af folkeskolens formål i relation til samfundet”, “Om metodens logik og historiens realitet”.

Tekst- og litteraturanalyse:

“Hans Kirk: Fiskerne”, “Kommunikationskritisk analyse af en række artikler i Eva og Information”, “En analyse af børnebogen ’Da sprutten trak i snoren’”, “Sammenlignende studier af øst- og vesttyske tv-aviser; set i et historisk, økonomisk og politisk perspektiv”, “Kønsroller i massemedierne”.

U-lande:

“Projekt om imperialismen”, “Hvis Allah vil”, “Landbrugsreformer i Chile”.

Andre emner:

“Resocialisering af unge lovovertrædere i danske fængsler”, “Marxistisk etik, med særligt henblik på familien”, “Scientology”, “Tillidsmanden og tillidsmandsuddannelsen”.

Naturvidenskabelig basisuddannelse. 1973-74. 1. og 2. år.
I alt 208 studerende, 3 huse, 40 rapporter.

Arbejds miljø:

“Dybtryk: om arbejdsmiljø”, “Analyse af trykkerbranchen”, “Svejsørør”, “Dispersionslim og sundhedsfarer: en rapport om vanddispergerende lime til gulv- og vægbeklædning og sundhedsfarer ved limningsarbejde”.

Miljø:

“Biludstødning”, “Tungmetaller i og omkring et rensningsanlæg i Næstved”, “Forureningsundersøgelse af Kalundborg Fjord”, “Solenergi: en alternativ energikilde i Danmark”, “Hydrogen – fremtidens brændstof?”, “Deponering af A-affald”.

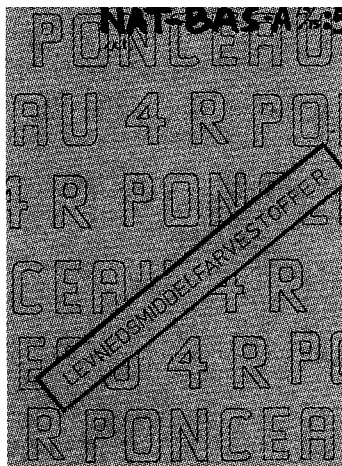
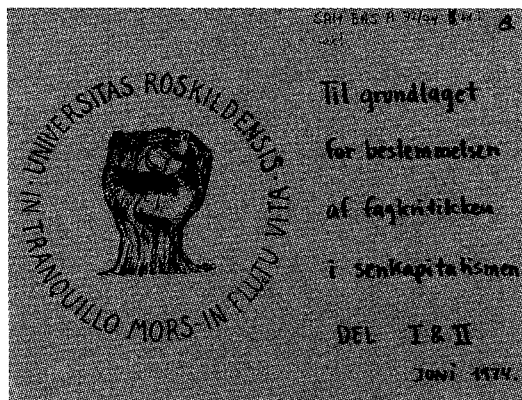
Jordbrug:

“Pesticider: er biodynamisk landbrug et reelt alternativ til ordinær dyrkning”, “Materiale til analyse af dansk æbleavl”, “Dansk Landbrug – økologisk-politisk belyst”

Andre emner:

“Gundsømagle Sø”, “Fumarprotocetrarsyre som ligand overfor Cd^{++} ”, “Belysningsproblemer i undervisningslokaler”, “Cadmium i plast”, “Overfiskning af sild i Nordsøen”, “Papir: ressourcer, produktion, forbrug og genbrug”, “Om formidlingsproblemer i skolesystemet og uddannelsesplanlægning med hovedvægt på fagene fysik og geografi – i tilknytning til planlægning af overbygningsuddannelser på RUC”.

RUC-projekter i 70'erne



Samfundsvidenskabelig basisuddannelse. 1973-74. 1. og 2. år.
I alt 569 studerende, 9 huse, 122 rapporter.

Marxistisk teori:

“Arbejdsrapporter til udledning af bevidsthedsformer af den politiske økonomi”, “Til bestemmelsen af statens placering i det borgerlige samfund”, “Til grundlaget for bestemmelsen af fagkritikken i senkapitalismen”, “Der snød vi dig igen Karl Bay: Oliekrisens placering i forhold til kapitalismens ulige udvikling: Interimsrapport”, “Kapitalismens kriser og inflationsproblemet”.

Arbejdsmarkedsforhold og statslig politik:

“Grundlæggende faktorer til forståelse af baggrunden for OTA-strejken”, “Selvstyrende grupper i erhvervslivet”, “Udstødningen fra arbejdsmarkedet”, “Tilidsmandsinstitutionen”, “Kvinder på kontor”, “Perspektivplanlægning”, “Med lov skal land bygges: Offentlig regulering af konsum”, “Det økonomiske råds opkomst og funktion”, “Trafik: hvilke politiske og økonomiske kræfter påvirker planlægningen af trafik i Danmark - specielt med henblik på hovedstadsområdet”, “ØD's økonomiske konsekvenser”.

Uddannelse og undervisning:

“Uddannelsesøkonomi og studenterbevægelse”, “Samfund - skole: kvalifikation: socialisering: efteruddannelse af lærere”, “Marxistisk pædagogik”, “Uddannelsessystemet i DDR”.

Bolig og sociale forhold:

“Boligen i samfundsøkonomisk perspektiv”, “Morbærhaven”, “Ryegadekvaternets historie, nutid og fremtid?”, “KAS: Københavns Amts Sygehus i Herlev: en rapport om affærerne omkring sygehusbyggeriet”. “Børne- og ungdomsforsorg”, “Oplæg til undersøgelse af det stigende antal invalidepensionister i Køge”, “Klasseanalyse af stofbrug/misbrug i Albertslund Kommune”, “Sa' du familie”, “Familien i klassesamfundet: reproduktion og socialisering”.

U-lande:

“Politiske konsekvenser af valg af teknologi i u-landene med Kenya og Tanzania som eksempel”, “Imperialisme og Afrika”, “Vietnam”, “Lidt om Chile”.

Historie:

“Socialdemokrati og fagbevægelse: 56-konflikten”, “Arbejderbevægelsens historie 2: Tyskland 1848-1930”, “Overgangen fra feudalisme til kapitalisme med særlig henblik på England: introduktion”.

Andre emner:

“Den såkaldte seksuelle frigørelse”, “Grønland: et stedbarn af G60”, “Vækstideologien og al dens væsen”, “Kampen om kirken”, “Oprindelsen til kriserne i det internationale betalingssystem”, “Energi og vækst”, “Arbejdsrapporter til en forståelse af Freuds teorier”.

Overbygningsuddannelser

RUC's første studerende blev optaget på de tre basisuddannelser, som Planlægningsrådet havde godkendt i løbet af sommeren 72. Først i foråret 74 var RUC's planer for overbygningsuddannelser færdige og blev godkendt af undervisningsministeriet. De var udarbejdet af RUC's lærere, og der havde dårligt været tid til at få nye ideer, man havde bygget videre på tankerne fra basisuddannelserne. Derfor blev overbygningsuddannelserne i høj grad en fortsættelse af basisuddannelsernes struktur og indhold.⁵⁹

- Arbejdsformen skulle være den samme: problemorienteret projektarbejde i grupper
- Det tværfaglige arbejde skulle fortsættes
- Den samfundsorienterede synsvinkel skulle bevares inden for alle hovedområder

Planlægningsarbejdet var belastende for lærerne, men også for sekretærene. De skrev – ofte under stort tidspres – de mange lange betænkninger ind på IBM-skrivermaskiner uden slettetast.⁶⁰ Traditionelle universitetsuddannelser var bl.a. blevet kritiseret for, at de ikke forberedte til de erhverv, som de studerende senere skulle varetage. Det skulle være anderledes på RUC. Derfor blev studieordningerne for overbygningsfagene udarbejdet af repræsentanter for de kommende kandidaters arbejdsgivere og RUC i fællesskab. Undervisningsministeriet lagde ikke skjul på, at ved uenighed mellem RUC og “aftagerrepræsentanterne” om planlægningen af overbygningsuddannelserne, ville aftagerrepræsentanternes mening blive udslagsgivende.⁶¹ Det vakte harme på RUC. I det mindste kunne universitetscentrets mening vel blive taget op på linie med aftagerrepræsentanternes? Konsekvensen af den

RUC-NYT 75/10

RØDT KOLLEKTIV

RØDT KOLLEKTIV i København søger flere rare og politisk aktive mennesker (til venstre for DKP og ikke stalinister).

Vi er 2 mænd og 1 kvinde, som vil opbygge et kollektiv uden privatejendom og "privatsfære" og med optimal mulighed for personlig, politisk og social udvikling. Derfor har vi fra starten socialiseret al vor ejendom og har udelukkende fællesrum.

Vor politiske udvikling søger vi fremmet gennem en studiekreds i den marxistiske samfundsopfattelse, hvorved vi muliggør et øget politisk engagement udadtil (i vor primærorganisation, på arbejdspladsen, uddannelsesstedet etc.).

Ved at holde studiekreds i emner som hovedsagelig vedrører vort sociale liv (bl.a. kønsrolleproblematik, seksualitet etc.) får vi en erkendelse af, at "våre" sociale problemer er generelle problemer (som kun kan løses i et socialistisk samfund), men som vi gennem en politisk teoretisk oparbejdning kan reducere og derefter leve mere harmonisk (antikapitalistisk) og få endnu flere kræfter frigjort til vort uadventede politiske arbejde.

Hvis du ker g' ind for denne målsætning så kontakt. XXX XXX

holdning kunne nemt blive en instrumentalisering af grundfagene, hvor uddannelsens umiddelbare anvendelighed blev prioriteret højere end traditionelt videnskabeligt arbejde. Den enkelte studerendes studieførløb skulle planlægges på grundlag af analyser af det praksisfelt og de erhvervsfunktioner, man sigtede imod. Det blev kendt som "erhvervsfunktionsanalyser", som i praksis blev et middel til at sikre tværfagligt indhold i studierne, idet erhvervsfunktionerne ikke kunne afgrænses til et enkelt fagligt felt.

"Bestemmelsen om at studieplanlægning i det hele taget skal baseres på analyser af det praksisfelt og de erhvervsfunktioner, man sigter imod, giver den bedst mulige garanti for at de studerende kvalificerer sig hensigtsmæssigt. Derfor vil eksterne retningslinier enten blive forstyrrelser, der rummer risiko for forringelse af uddannelserne, eller også vil de i forvejen være efterlevet. Det er centrals mål gennem forhandlingerne med aftagerinstitutionerne at søge at opnå så velbetænkte formuleringer af de ydre retningslinjer, at deres skadevirkning bliver mindst mulig."

(KONSISTORIUM. 1973)⁶²

Ligesom det var tilfældet for basisuddannelserne, blev der her lagt vægt på, at svævende beskrivelser af studiernes indhold resulterede i upræcise krav. Problemorientering byggede jo netop på, at de studerende frit skulle vælge de emner, som de fandt bedst kunne belyse det overordnede sigte med deres studier. Samtidig betød den manglende indholdsbeskrivelse af de enkelte fag, at der blev gode muligheder for "legalt" udelukkende at beskæftige sig med f.eks. marxistisk teori gennem hele studietiden. Sigtet med de nye uddannelser var især ansættelse i den offentlige sektor, som i begyndelsen af 70'erne stadig var under udbygning. I 1974 startede fire uddannelser på RUC: forvaltning, socionomi, tek-sam og gymnasielærer.

Alle overbygningsuddannelser skulle bedømmes gennem eksamener med censorer udefra. Det gav garanti for, at de studerendes faglige niveau svarede til de almindelige krav. Censorerne repræsenterede de studerendes kommende arbejdspladser. Derfor betød censorinstitutionen også, at der blev gjort "reklame" for RUC's uddannelser ved en vellykket eksamen. De studerendes praktikforløb havde samme effekt. Når en RUC-studerende havde gjort et godt indtryk på et praktiksted, blev man mere velvilligt indstillet over for kandidater fra RUC.

Nye samfundsvidenskabelige uddannelser

På det samfundsvidenskabelige hovedområde havde man længe talt om behovet for nye uddannelser, som gik på tværs af de etablerede opdelinger mellem disciplinerne. Det var bl.a. udgangspunktet for Milhøj-udvalgets forslag til samfundsvidenskabelig basisuddannelse i 70, og det var i høj grad medvirkende til, at alle partier i Folketinget dengang havde støttet forslaget om at oprette universitetscentre. På RUC blev det realiseret i de tre nye uddannelser, forvaltning, socionomi og tek-sam. Inden for forvaltningsuddannelsen fandtes en mellemlang uddannelse med basisuddannelse + 11/2 år på overbygningsuddannelsen samt en kandidatuddannelse. Socionomiuddannelsen blev en mellemlang uddannelse, der blev ingen kandidatuddannelse i sociale fag. Tek-sam-uddannelsen blev en kandidatuddannelse. Desuden var der planer om at etablere en arbejdsmiljøuddannelse, den blev dog aldrig realiseret. På alle tre uddannelser var der tale om at opdyrke et nyt fagligt indhold, svarende til nye funktioner i samfundet.

Uddannelserne var nye i deres opbygning og indhold, de rettede sig også mod nye funktioner i et samfund i udvikling. Med kommunalreformen var den offentlige administration blevet ændret, og det var med til at skabe behov for forvaltningsuddannelsen. Øget bevidsthed om sammenhængen mellem miljø og planlægning berettigede til en ny planlægningsuddannelse. Omlægningen af det sociale system, som fandt sted med bistandsloven i 76, gav plads til en ny slags socialrådgivere.

Forvaltning:

"I et højt industrialiseret samfund spiller den offentlige sektor en vigtig rolle. Forvaltningsuddannelserne ved Roskilde Universitetscenter skal give de studerende en videnskabelig indsigt i den planlægning, styring og administration, som det offentlige udfører... Uddannelsen sætter de studerende i stand til at bestride en række stillinger, som hovedsageligt vil være inden for stat, kommuner, institutioner og organisationer."

(RUC-AVIS. 1975)

Socionomi:

“Formålet med uddannelsen er at give de studerende grundlag for at arbejde som rådgivere på det sociale område. Men arbejdet kan også komme til at bestå af forebyggende, planlæggende og administrative opgaver. I det første modul i overbygningsuddannelsen skal de studerende skaffe sig indsigt i samspillet mellem den enkelte, familien og samfundet. Herunder studeres årsagerne til, at der opstår sociale problemer i samfundet. Næste modul behandler det offentliges muligheder for at gribe ind og forebygge sociale problemer. I sidste modul skal de studerende lære de metoder og teorier, som det for det offentlige er muligt at anvende i det sociale arbejde.”

(RUC-AVIS. 1975)

Tek-sam-uddannelsen:

“I det moderne samfund er der mange tilfælde, hvor det ikke er nok, at en planlægger har teknisk eller økonomisk viden. Ofte kræves en kombination af de to fagområder. Det er denne erkendelse, der ligger bag oprettelsen af de teknologisk-samfundsvidenskabelige uddannelser på RUC... Studiet er lagt an på fysisk socio-økonomisk planlægning. De studerende skal efter endt studietid have skaffet sig indsigt i både naturvidenskabelige fagområder og samfundsvidenskabelige/administrative fagområder. På baggrund af den opfattelse, at produktionen spiller en afgørende rolle i samfundsudviklingen, er nogle af de overordnede synsvinkler: – de naturlige ressourcer som forudsætning og begrænsning for produktionen, – samspillet mellem privat og offentlig økonomi og planlægning.”

(RUC-AVIS. 1975)

Ny gymnasielæreruddannelse

RUC skulle aflaste Københavns Universitet ved at uddanne gymnasielærere i de største fag. En gymnasielæreruddannelse fra RUC skulle indholde to af følgende fag: dansk, engelsk, tysk, fransk, historie, samfundsfag, kemi, matematik, fysik, data-lære, biologi og geografi. RUC's basisuddannelser var planlagt ud fra den forudsætning, at der efter to års basisuddannelse ville være fire år til overbygningsstudier og et halvt år til pædagogikum, men i efteråret 1973 meddelte undervisningsministeriet, at de normerede studietider på RUC ville blive fem et halvt inklusive pædagogikum. RUC's indvendinger blev afvist med, at studieformerne på RUC og AUC ikke umiddelbart kunne sammenlignes med de øvrige universitetsuddannelser.⁶³ Den kortere studietid betød, at der blev stillet endnu større krav til RUC's studieformer, men også at der blandt nogle lærere opstod en vis skepsis over for, om det ville lykkes at opnå samme faglige niveau som de øvrige universiteter. Den strukturelle løsning på studietidsforkortelsen blev, at gymnasielæreruddannelserne ikke bestod af de traditionelle hoved- og bifag, men prioriterede de to fag lige højt. Samtidig fik de studeren-

de formelt mulighed for at læse et fag fra det humanistiske område sammen med et fra det naturvidenskabelige område, en mulighed som kun sjældent blev udnyttet. Endelig blev pædagogikum integreret i universitetsuddannelsen ved RUC, ved de andre universiteter blev pædagogikum varetaget af Direktoratet for Gymnasieskolerne og HF.

Alle overbygningsuddannelser var opbygget i moduler, der hvert svarede til et semesters arbejde. En gymnasielæreruddannelse bestod af basisuddannelsen + tre moduler i hvert fag + et jobmodul, der opfyldte kravene om pædagogikum.

EKSEMPLER PÅ GYMNASIELÆRERFAGS MODULER

Biologi	Engelsk
<i>Breddemodul:</i> overblik over biologiens emneområder. Økologi, feltbiologi, menneskets anatomi og fysiologi, etologi, genetik og udviklingslære.	<i>Kultur- og samfundsmodul:</i> politiske, sociale og kulturelle forhold i Storbritannien og USA. Tekstteori og tekstanalyse.
<i>Dybdemodul:</i> fordybelse i to biologiske områder. Laboratoriemæssige færdigheder i genetik, biokemi og cellebiologi. To feltøkologiske kurser.	<i>Sprogmodul:</i> almen og anvendt lingvistik og engelsk sprogbeskrivelse.
<i>Specielemodul:</i> Selvstændigt videnskabeligt-metodisk arbejde med et biologisk emne eller et emne inden for pædagogiske, videnskabsteoretiske eller samfundsmæssige forhold i tilknytning til biologien.	<i>Litteraturmodul:</i> tekstteori og tekstanalyse i et udvalg af engelsk litteratur, nærmere fordybelse i to afgrænsede områder fra den engelse og amerikanske litteratur samt engelsk og amerikansk litteraturhistorie
jobmodul – fælles for de to valgte fag	

I RUC's lærergruppe var der diskussion om de nye uddannelser. Der var især tilfældet med engelskstudiet, hvor der var uenighed i den arbejdsgruppe, som udarbejdede forslag til overbygningsuddannelsens indhold. En lærer, Bodil Folke, fandt, at den skitserede uddannelse var i orden.⁶⁴ To andre lærere, Thora Blatt og Henning Silberbrandt, mente derimod ikke, at "bifagsniveau i to fag kan opveje et kandidatstudium i ét fag..."⁶⁵

"Men skønt man kan opgive kravet om old- og middelengelske studier til fordel for nutidige og pædagogisk rettede emner, kan man under ingen omstændigheder slække på kravet om en sproglig kompetence, der svarer til et hovedfags... Vi mener, at ... "Indstillingen" [om overbygningsuddannelsernes struktur og indhold] ikke giver mulighed for en forsvarlig gennemførelse af et kandidatstudium i engelsk."

(ENGESK LÆRERE. 1973)⁶⁶

Professor Niels Haastrup kritiserede også overbygningstemaerne for at marginalisere de fremmedsprogsstuderende. De sprogstuderende kunne vælge mellem OB III om arbejderklassens historie og OB IV om socialisation, uddannelse og samfund, men begge temaer lå efter Haastrups vurdering langt fra fremmedsprogfagernes kerne, så de studerende måtte "belave sig på at udnytte de bestemmelser i bekendtgørelsesforslaget, der tilsikrer, at der tages særlige hensyn til afvigere". Han fandt i øvrigt, at det lå i fortsættelse af arbejdet på basisuddannelserne, hvor fremmedsprogfagene var blevet "diskrimineret" ved udarbejdelse af bl.a. normalplan, studievejledning "og hele den policy, der er baggrunden for centerbefolkningens holdninger og adfærdsnormer".⁶⁷ De to advarsler om fremmedsprogenes placering i overbygningsstrukturen blev fremsat under diskussionerne i foråret 1974, hvor strukturen blev vedtaget.

I den endelige udformning af overbygningstemaerne fik fremmedsprogene en særlig plads, idet der på OB III blev arbejdet med projekter om "forholdet mellem borgerlig og proletarisk offentlighed", et emne der skulle samle litteraturfolk, polit-økonomer og historikere. På de andre universiteter havde fremmedsprogfagene kun en svag tilknytning til de fagkritiske miljøer, der var ikke udviklet en fagkritisk praksis inden for fremmedsprogfagene. De populære RUC-fag, historie og samfundsfag, tog i høj grad udgangspunkt i netop den fagkritiske praksis.

Ingen folkeskolelæreruddannelse på RUC

RUC's planer for overbygningsuddannelserne omfattede også uddannelse til folkeskolelærer i de samme fag, som fandtes i gymnasielæreruddannelsen. Det var tanken, at de studerende efter basisuddannelsen skulle kunne vælge to "lærer-fag", og efter halvandet års studier forlade RUC som folkeskolelærere eller efter tre et halvt års studier forlade RUC som kandidater og gymnasielærere. Hvis en RUC-uddannet folkeskolelærer senere ønskede at uddanne sig til gymnasielærer – eller hvis den studerende ønskede at skifte studieretning – kunne de moduler, der var læst som en del af folkeskolelæreruddannelsen, umiddelbart indgå i gymnasielæreruddannelsen. Studerende på de to studieretninger skulle uddanne sig sammen, i de samme huse, måske i de samme grupper. Sammenknytningen mellem folkeskolelæreruddannelsen og gymnasielæreruddannelsen skulle sikre integration og fleksibilitet mellem de to uddannelser. Her skulle centertanken virkeliggøres.⁶⁸

Sådan kom det ikke til at gå. RUC's betænkning om folkeskolelæreruddannelserne blev modtaget i Undervisningsministeriet 4.3.74. Allerede samme dag meddelte undervisningsminister Tove Nielsen (Venstre), at regeringen ikke ønskede, at der blev oprettet folkeskolelæreruddannelser på RUC.⁶⁹ Beslutningen blev taget alene af den smalle Venstre-regering, spørgsmålet var ikke forinden blevet drøftet i Folketingets undervisningsudvalg, til stor harme for de øvrige partier.⁷⁰

På RUC kom regeringens beslutning som et chok. Folkeskolelæreruddannelsen var det element i centerstrukturen, som for alvor skulle adskille universitetscentrene

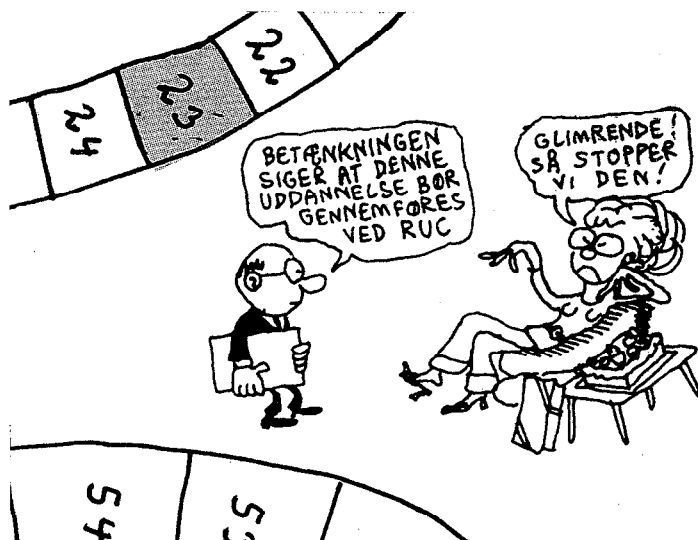
fra universiteterne ved at tilbyde flere afstigningstrin. Desuden skulle det betyde en fornyelse af folkeskolelæreruddannelsen. Det havde været et vanskeligt arbejde at tilrettelægge de nye uddannelser, så de på en gang kunne leve op til folkeskolens og RUC's krav.

“Beslutningen betyder et brud med den langsigtede uddannelsespolitiske planlægning af de højere uddannelser, som blev påbegyndt i midten af 1960'erne, og som siden da er videreudviklet under tilslutning af Folketinget. De vigtigste bestanddele af denne langsigtede planlægning er udviklingen af *universitetscentre, brede basisuddannelser, integration af uddannelser af forskellige længder...* En vigtig drivkraft bag disse tanker har været ønsket om en mere effektiv udnyttelse af de hastigt voksende ressourcerforbrug inden for de højere og videregående uddannelser i den offentlige sektor... Beslutningen virker som en ulyst til at forstå og løse de problemer, som de højere uddannelser står overfor.”

(REKTOR TOM W. WEBB. 1974)(udtalelsens fremhævelse)⁷¹

Udtalelsen lagde desuden vægt på, at specielt basisuddannelserne skulle “nedbryde sociale og kulturelle barrierer hos studerende fra studiefremmede miljøer” og dermed medvirke til at udjævne sociale uligheder i samfundet, en strukturændring, som nu ikke kunne blive de kommende folkeskolelærere til del. Der kom protester fra DSF og Lærerstuderendes Landsråd samt fra studenterråd ved en række universiteter og seminarier, men ikke fra disse institutioners rektorer.⁷²

Ingen var i tvivl om, at en del studerende var startet på RUC i forventning om at kunne gennemføre en uddannelse til folkeskolelærer der. Derfor fik de tilbudt en særlig seminarieuddannelse på Zahles seminarium i København efter deres basisud-



Der blev ikke givet overbevisende argumenter for, at det var en god idé ikke at oprette folkeskolelæreruddannelsen på RUC ...

dannelse, men mange studerende var imod "tvangsforflyttelser til de overbelastede seminarier"⁷³, og de fleste valgte i stedet at fortsætte deres studier på RUC, "som om intet var hændt". Når undervisningsministeren havde afvist folkeskolelæreruddannelsen, havde hun "lagt en bombe under RUC", men når de studerende fortsatte studierne med henblik på en kandidatuddannelse, mente de, at det forvandlede bomben til "en sydende fuser".⁷⁴ Kun 11 RUC-studerende valgte at blive folkeskolelærere fra Zahles Seminarium, de øvrige foretrak at blive på RUC og der læse til gymnasielærer.⁷⁵

Der blev ikke givet en konkret begrundelse for at fravige den planlægning på folkeskolelærerområdet, som var blevet diskuteret siden midten af 60'erne, men i et interview i dagbladet Information gav undervisningsministeren en åbenhjertig forklaring, som siden blev citeret utallige gange:

– Hvorfor har regeringen standset læreruddannelsen i Roskilde?

Det er min opfattelse, at det, der rent undervisningsmæssigt er foregået på centret, ikke tyder på, at en læreruddannelse der ville være egnet til folkeskolen, siger Tove Nielsen.

– Hvad bygger regeringen den opfattelse på?

Åh, har vi ikke alle hørt og læst et og andet om Roskilde."

(UNDERVISNINGSMINISTEREN I DAGBLADET INFORMATION. 1974)(min fremhævelse)⁷⁶

Det blev hævdet overfor undervisningsministeren, at hun afviste folkeskolelæreruddannelsen blot ved at bygge på løse rygter, der havde været fremme i dagspressen, f.eks. i forbindelse med debatten om rektorvalget i 72 og polemikken om RUC som "et snabedyr" i 73. Desuden blev der lagt vægt på, at såvel undervisningsminister Tove Nielsen som statsminister Poul Hartling havde stærk tilknytning til seminariereområdet. Hendes partifælle J. Brøndlund Nielsen var mere direkte i sin argumentation:

"Vi skal ikke have læreruddannelserne ind under et overteoretisk eller marxistisk præg... [RUC] nedlægges ikke. Det lyder besynderligt, hvis det ikke kan bestå uden læreruddannelse eller videre udvidelse."

(BRØNDLUND NIELSEN, VENSTRE. 1974)⁷⁷

I dagbladet Information blev der stillet spørgsmål ved Venstres hensigter: "...er det akademisme, fagskel og uddannelsesmæssige hierarkier, Venstre nu går ind for?"⁷⁸ I hvert fald var det klart, at de oprindelige planer om, at et universitetscenter skulle rumme både mellemuddannelser og kandidatuddannelser inden for de samme områder, nu ville blive svækket betydeligt. Samtidig kom det til at betyde, at de humanistiske og naturvidenskabelige fag kun blev relevante i forhold til én uddannelse, gymnasielæreruddannelsen, mens de samfundsvidenskabelige fag tegnede sig for de øvrige tre uddannelser.

Venstre-regeringens "nej" til RUC's folkeskolelæreruddannelse var udtryk for nye linier i uddannelsespolitikken. For det første var Venstre ikke enig med Socialdemokratiet i spørgsmål om folkeskolen og undervisningen af de 16-19-årige. Da Venstre-regeringen trådte til i 73, blev både folkeskolereform og opprioritering af undervisningen af de 16-19-årige afblæst. Hermed forsvandt en væsentlig del af grundlaget for den nye lærertype, som skulle uddannes på RUC. For det andet foreslog Helhedsplanen, som var udarbejdet under den socialdemokratiske regering, men blev fremlagt af Venstre-regeringen, at der blev uddannet færre folkeskolelærere; det stik modsatte af en opfordring til at etablere nye uddannelser. Alligevel mente Socialdemokratiet, at RUC skulle have mulighed for at uddanne folkeskolelærere. Den tidligere undervisningsminister, Ritt Bjerregaard, undersøgte straks, om det var muligt at samle et flertal i Folketinget, som kunne tvinge regeringen til at ændre denne beslutning, men det var ikke muligt. Konservative, Kristeligt Folkeparti og Fremskridtspartiet var uden indvendinger enige med Venstre-regeringen. Centrumdemokraterne og Det Radikale Venstre ønskede, at grundlaget for integrerede læreruddannelser blev arbejdet bedre igennem. Dette imødekom undervisningsminister Tove Nielsen ved at nedsætte et udvalg, som skulle behandle spørgsmålet om integrerede læreruddannelser nærmere.⁷⁹

"De vil ud og lave folkeskolen om..."

Allerede da de første planer om uddannelsen til folkeskolelærer forelå fra RUC's side i 1972, havde hovedbestyrelsen i Danmarks Lærerforening været skeptisk over for ideen. Indtil da havde folkeskolelæreruddannelsen været en enhedsuddannelse, hvor alle havde fået den samme uddannelse og altså principielt kunne undervise i alle fag.⁸⁰ Det ønskede Danmarks Lærerforening skulle fortsætte. Man frygtede, at RUC ville blive et "vikarseminarium", hvor den didaktiske og metodiske skoling, praktikken og de musiske fag var nedprioriteret.⁸¹

En af seminarie- og folkeskoleområdet sværvægttere, rektor Tage Kampmann⁸², havde allerede i 1972 kritiseret RUC's planer for folkeskolelæreruddannelser. De manglede jordforbindelse! De pædagogisk-psykologiske fag var uklart beskrevet, det fremgik ikke, hvordan RUC-uddannelserne fik relevans for folkeskolen, og der var ikke klarhed over, hvordan praktikken skulle foregå. Planerne var "uklare og svævende – og i pædagogisk henseende virker de naive og diletantiske."⁸³ Hele polemikken om politiseringen på RUC påvirkede Tage Kampmann:

"Det er ganske vist et postulat, men jeg tror at RUC-folkene vil lave lærere så meget anderledes end seminarierne, at de skal ud og lave folkeskolen om. Det betyder, at der bliver tale om to lærertyper, som vil danne fronter, og det bliver eleverne, som bliver "ofre" herfor..."

(TAGE KAMPMANN. 1972)⁸⁴

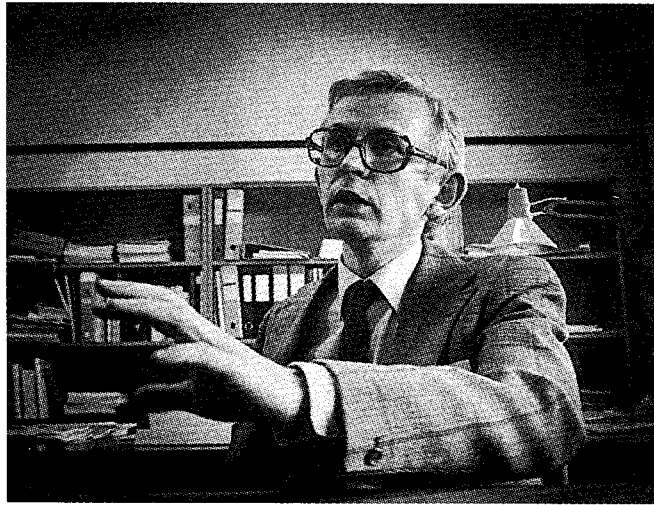
Danmarks Lærerforening havde været repræsenteret i det centrale udvalg for planlægning af folkeskolelæreruddannelserne, men ikke i de udvalg, som arbejdede med udformningen af de enkelte fag. Seminarierådets ønske om at deltage i planlægningen var blevet afvist af rektor Erling Olsen, der begrundede det med, at udvalget hurtigt kunne blive et ineffektivt "mammut-udvalg".⁸⁵ Reelt var han nok bange for, at seminariefolkene ville trække mod en fastholdelse af traditioner for uddannelsen og dermed bremse for den fornyelse, som RUC på alle områder ønskede at stå for. Heller ikke Planlægningsrådets centerudvalg, som i 1969-70 havde diskuteret integration af mellemuddannelser og kandidatuddannelser på de kommende universitetscentre, havde inddraget de organisationer, som repræsenterede mellemuddannelserne og deres uddannelsesinstitutioner.⁸⁶ Planlægning af mellemuddannelser på universitetscentre blev anset for at være et anliggende for akademikere.

I integrationen af mellemuddannelser og universitetsuddannelser var der tale om to sæt professionelle interesser overfor hinanden. Universitetsfolkene teoretiske baggrund – pædagogisk og fagligt over for seminariefolkene praktiske perspektiv. Universitetsfolkene havde magt til at holde seminariefolkene uden for planlægningen. Men seminariefolkene var med til at hindre planernes gennemførelse. Ved netop at satse på den store og traditionsrige folkeskolelæreruddannelse påtog universitetsfolkene sig måske en opgave, som var for stor. Andre, mindre mellemuddannelser var i begyndelsen af 70'erne meget motiverede for at forsøge nye undervisningsformer. De var presset af den øgede udbygning af den offentlige sektor og af et stigende krav om omlægning fra praktiske til mere teoretiske uddannelser.⁸⁷

I 1972 var Det Nødvendige Seminarium blevet oprettet i tilknytning til Den rejsende Højskole, ligesom der var planer om at oprette en folkeskolelæreruddannelse på Aalborg Universitetscenter, de planer blev dog ikke realiseret. De traditionelle seminarieuddannelser var udsat for et betydeligt pres i de år.

I de senere diskussioner om RUC's udvikling blev det gang på gang fremhævet, at Venstre-regeringen havde forhindret, at planerne om en folkeskolelæreruddannelse på RUC blev realiseret. Der blev talt meget om de skuffede studerende, som ikke fik den uddannelse, de havde forventet, da de startede på RUC. Derimod blev der ikke lagt vægt på, at Danmarks Lærerforening kun deltog i de helt overordnede forhandlinger om uddannelserne, mens Seminarierådet slet ikke deltog. Beslutningen om ikke at oprette folkeskolelæreruddannelsen betød, at grundtanken bag universitetscentre ikke blev realiseret, der blev ikke skabt mulighed for flere afstigningstrin inden for det samme faglige forløb; mellemlange og lange uddannelser blev ikke integreret. På RUC skabte det bitterhed, at de løfterige planer ikke kunne realiseres, skylden blev ensidigt lagt på Venstre-regeringen og på den "borgerlige" presse, som havde givet RUC et tvivlsomt rygte.

“Kritikken af Roskilde Universitetscenter har været usaglig og tendentios for det meste. Derfor vil jeg bruge ekstra megen tid på at imødegå de mange angreb, så arbejdet på centret i fremtiden ikke bliver fremstillet som en sum af tåbeligheder”, sagde den nyvalgte rektor Bent C. Jørgensen, lektor i fysik, 26.4.74 til Politiken. Samtidig blev den tidligere rektor Tom Webb prorektor. Foto: Ebbe Andersen, Polfoto.



Temaer i overbygningsuddannelserne

I overbygningsstudierne skulle arbejdsformer og tværfaglighed fra basisuddannelserne fortsættes. De blev derfor ikke organiseret efter en strikt faglig opdeling mellem de enkelte fag, men baseret på temaer, som var fælles for flere huse. De blev valgt således, at de dækkede de erhvervsfunktioner, som de studerende sigtede mod. Da enkelte uddannelser endnu ikke var færdigt udformet ved RUC's start, medvirkede det til en vis åbenhed over for eksperimenter. Det fælles tema skulle dække både de studerendes arbejde og lærernes forskning. Det skulle give samling på alle husets aktiviteter, og det skulle kvalificere lærerne til at undervise i det, som de studerende ønskede at arbejde med. De studerendes mulighed for frit projektvalg skulle nemlig opretholdes. Det var ikke blot et pædagogisk princip, men blev også anset for at være en sikring af, at de emner, som blev taget op, virkelig var aktuelle samfundsspørgsmål. I sommeren 1974 startede fire temaer for de 310 studerende, som startede på overbygningsfag. Ud af de 665 studerende, som var startet på basisuddannelserne i 72, valgte kun lidt mindre end halvdelen at fortsætte på overbygningsuddannelserne. Omkring 100 studerende havde valgt at holde orlov efter basisuddannelsen, omkring 250 var holdt op. Skuffelse over, at folkeskolelæreruddannelsen ikke blev realiseret, var uden tvivl en af grundene til det store frafald.

“De første år på overbygningen var vellykkede. Temaorganiseringen gav gode rammer for det faglige arbejde, men det var svært at være alene om en kombination. Derfor valgte jeg sammen med to veninder de samme overbygningsfag: matematik og geografi. Der var matematikstuderende på både på OB I og OB IV, men vi mødtes ind imellem, så vi syntes ikke, det var et problem ikke at være på samme tema. Vi skulle tage hundredvis af beslutninger i udfyldningen og sammenfletningen af de formelle bestemmelser, vores ideer og læ-

ernes ideer. Et væsentligt problemkompleks i forbindelse med planlægning af projekter og kurser var, at overbygningsuddannelserne som følge af ideer i tiden, på RUC og i vore hoveder skulle være tværfaglige, men at bekendtgørelserne var enkeltfaglige. Det gjorde planlægningen besværlig og vanskelig, – men vi ville ikke være det foruden.”

(SAMTALE MED LENA LINDENSKOV, 1996)

I alle temaer var der lagt op til, at den samfundsmæssige udvikling og de samfundsmæssige betingelser skulle sættes i centrum, men belyses ud fra forskellige vinkler, der kan opdeles efter temaerne: naturvidenskabelig og teknisk, samfundsvidenskabelig, historisk og humanistisk.⁸⁸

STUDERENDE FORDELT PÅ FAG OG TEMAER. 1.12.74.⁸⁹

UDDANNELSE	TEMA	OB I:	OB II:	OB III:	OB IV:	i alt
		Den samfundsmæssige udvikling af naturvidenskab og teknologi i industrisamfundet.	Økonomi, stat og planlægning.	Arbejderklassens historie og bevidsthedsformer.	Socialisation, uddannelse og samfund.	
Overbygningsfag i alt		82	113	59	56	310
heraf: socionomi		17	62	÷	÷	79
forvaltning		1	45	0	0	46
tek-sam		26	÷	÷	÷	26
gymnasielæreruddannelser i alt		38	6	59	56	159
heraf: samfundsfag + historie		7	6	37	15	65
samfundsfag eller historie + et sprogfag**		1	÷	15	21	37
samfundsfag eller historie + geografi		13	÷	7	4	24
dansk + engelsk		÷	÷	0	11	11
to naturvidenskabelige fag		10	÷	÷	4	14
geografi + et naturvidenskabeligt fag		7	÷	÷	1	8

÷ : faget kan ikke læses på dette OB-tema

** inkl. dansk

Samfundsfag, historie og geografi var de mest populære gymnasielærerfag. Kun 25 studerende læste ingen af de tre fag. Alle tre fag kunne lægge op til mere indgående at beskæftige sig med de samfundsorienterede emner, som fagkritikken og de marxistiske teorier prioriterede højt. Lidt mere end halvdelen af de studerende fra den naturvidenskabelige basisuddannelse valgte at læse tek-sam, hvor der foregik en vidtgående integration mellem naturvidenskaberne og de samfundsvidenskabelige indfaldsvinkler. En del studerende læste to naturvidenskabelige fag sammen, andre læste et naturvidenskabsfag sammen med geografi, men ingen læste naturvidenskabsfag sammen med de øvrige fag. Integration mellem naturvidenskabsfag og de øvrige fag skete heller ikke i gruppesammensætningen, idet ingen af de 22 studerende med naturvidenskabelige fag var i grupper, hvor der indgik studerende, som ikke læste naturvidenskabelige fag.

Hans Dankert, meritoverførsel fra KU til NAT-BAS, derefter tek-sam. 1974-79.

I begyndelsen af 70'erne læste Hans medicin på Københavns Universitet, hvor han oplevede studiemiljøet som meget uinspirerende og uden nogen form for tilknytning til studiets senere erhvervsfunktioner. På det tidspunkt var han meget optaget af mange forskellige politiske spørgsmål, bl.a. arbejdsmiljø og arbejdsmedicin. Interessen for det område – almindelige medarbejderes arbejdsforhold – var givet et resultat hans egen sociale baggrund (faderen var faglært arbejder/moderen hjemmegående). Han var en typisk repræsentant for den generation, som havde fået mulighed for et uddannelsesspring ved at gå på gymnasiet og senere gå i gang med en universitetsuddannelse. Omkring 73 var der vedvarende rygter om, at der ville blive oprettet en arbejdsmedicinsk uddannelse på RUC. Derfor søgte han optagelse på den naturvidenskabelige basisuddannelse på RUC, hvor han blev optaget i januar 74, delvis med meritoverførsel fra Københavns Universitet.

Selve studiestarten på den naturvidenskabelige basisuddannelse oplevede Hans som meget fascinerende og stærkt motiverende, idet han gik i gang med at arbejde med malersyndromet, altså problemerne med opløsningsmiddelskader blandt malerne p.g.a. brugen af alkydmaling. Det var dybt tilfredsstillende at kunne beskæftige sig "videnskabeligt" med et emne, som nogen – malerne – umiddelbart kunne bruge til at forbedre deres arbejdsmiljø. Arbejdet foregik i tæt samarbejde med Malernes Fagforening i København. På det tidspunkt var fagkritikken med parolen "Forskning for folket og ikke for profitten" kun i gang få steder. Man kan spørge, om det ville have været muligt at introducere nye tværfaglige problemområder på de traditionelle studier som per tradition var meget enkeltdisciplin orienterede (ingeniører, læger m.m.), og som i forhold

til de nye arbejdsfelter arbejdsmiljø, forurening mv. kun beskæftigede sig med delaspæker af den samlede problemstilling. Der var en kort opblomstring af kritiske studier på medicinstudiet, bl.a. undersøgelsen af høreskader blandt bryggeriarbejdere, men nogen kontinuitet og etablering af nye fagområder og discipliner blev der aldrig tale om. RUC, NAT-BAS og senere tek-sam var altså på det tidspunkt et fagligt miljø, som kunne fastholde de fagkritiske og alternative fagområder. Her blev helt nye tværfaglige forskningsmæssige emner konstitueret. De er senere blevet bredt accepterede som stærkt påkrævede (miljø/arbejdsmiljø mv.), og de er blevet eksporteret til andre uddannelsesinstitutioner.

Senere på NAT-BAS beskæftigede Hans sig med de grundlæggende forhold omkring øl-produktion, altså det biokemiske grundlag for produktionen af øl (maltning, gæring, lagring mv.) i form af projektet "Naturvidenskaben som drivkraft". Det projekt blev grundlaget for hans senere studiearbejde på tek-sam omkring udviklingen af ølproduktionen i Danmark i form af brancheanalyser, teknologianalyser og udviklingen af arbejdsfunktioner og arbejdsmiljøforholdene inden for bryggeribranchen.

Det teoretisk/metodiske udgangspunkt for projekterne var en marxistisk analyse af udviklingen af produktivkræfterne, den teknologiske udvikling i form af en fremadskridende overtagelse af de manuelle arbejdsfunktioner i produktionen og teorier om kapitalens udviklingstendenser i form af brancheanalyser og økonomiske analyser af mulige udviklingstendenser. "Set i bakspejlet og uden at anfægte de tvivlsomme politiske implikationer af dette teoretisk-metodiske grundlag for vores arbejde, må man erkende, at det var et fremragende analytisk, teoretisk og metodisk grundlag for bl.a. at beskæftige sig kritisk med naturvidenskab, produktivkræfternes udvikling, teknologisk udvikling osv. Det er meget vanskeligt at forestille sig en kritisk naturvidenskabelig tilgang, som på det tidspunkt ikke skulle være baseret på en marxistisk/teoretisk tilgang. Derfor kan jeg ikke i dag lægge afstand til det teoretiske og analytiske redskab, som marxismen udgjorde i studiearbejdet." Hans mener, at det videnskabelige grundlag for disse analyser har vist sin berettigelse, om end hans egne og andres politiske implikationer af det teoretiske udgangspunkt har ændret sig væsentligt siden. "Samtidig finder jeg i dag, at det videnskabelige niveau set retrospektivt var særdeles højt, forstået som en meget kvalificeret og grundig fordybelse og indsigt, naturligvis samtidig med mange diskussioner af hele det videnskabelige grundlag for de forskellige analyser."

I 77 blev Hans sammen med andre tek-sam-studerende ansat som undervisningsassistenter på det, som dengang hed Danmarks Tekniske Højskole. Der var de med til at etablere det senere Institut for Arbejdsmiljø. I samarbejde med

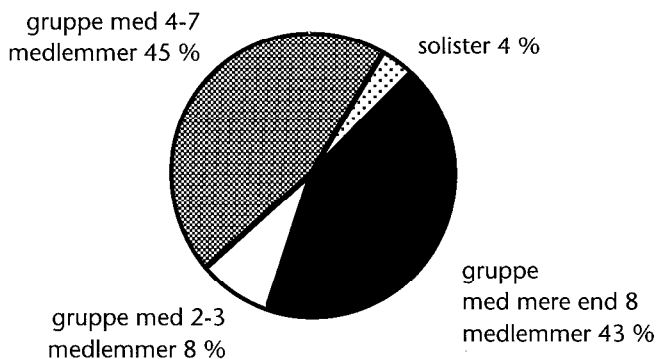
Studenterrådet på DTH blev Grundkursus i Arbejds miljø og en række samfundsfaglige kurser oprettet. Også på andre fag og uddannelsesinstitutioner, f.eks. Farmaceutisk Højskole og Fysioterapeutskolen indgik tek-sam-studerende og -lærere i opbygning af bl.a. arbejdsmiljøkurser. Hans blev ansat som adjunktvikar og senere forskningsmedarbejder på Institut for Arbejds miljø på DTH i alt i 7 år. Fra 86 har han været ansat som miljø- og teknologikonsulent inden for fagbevægelsen, og på grundlag af hans uddannelse på RUC/tek-sam har han udviklet sine arbejdsfunktioner i mange retninger. Uddannelsens tværfaglige og kritisk analytiske indgang har i den forbindelse været en stor hjælp.

Projektemner

På tema I, III og IV blev der fastsat en overskrift for årets aktiviteter. Derfor ligger flere projekter emnemæssigt ret tæt på hinanden. Der blev i alt dannet 46 grupper.⁹⁰ I mange indgik der studerende med forskellige gymnasielærerfag, og i seks grupper fandtes både gymnasielærerstuderende og studerende fra andre uddannelser. Der fandtes også grupper, som kun bestod af socionomistuderende, forvaltningsstuderende eller tek-sam-studerende.

Store grupper var normen på overbygningsuddannelserne. Den største gruppe havde 16 medlemmer og arbejdede på OB III med emnet "USSR's udvikling og indflydelse i verden gennem de kommunistiske partier". En anden stor gruppe fandtes på OB I. Den havde 13 medlemmer og arbejdede med "Planlægnings- og miljøaspekter ved slagteribranchens udvikling.". De studerende kastede sig ud i mange nye emner, der skete betydelig faglig fornyelse i de år. De store grupper fungerede ofte godt, de studerende tog det faglige ansvar alvorligt.

Gruppestørrelse. Overbygningsuddannelser. 1.12.74.



EKSEMPLER PÅ PROJEKTTITLER PÅ OVERBYGNINGSUDDANNELSERNE.

OB I: Den samfundsmæssige udvikling af naturvidenskab og teknologi i industri-samfundet. 12 projekter i alt.

- Planlægnings- og miljømæssige aspekter ved slagteribranchens udvikling	12 tek-sam-studerende, 1 geografi/biologi
Nedslidning som konsekvens af rationalisering og intensivering i 60'erne og 70'erne i Danmark	6 socionomi-studerende
Analyse af SMEC- en finanspolitisk model	1 matematik/biologi, 2 matematik/ geografi, 3 matematik/fysik
Grundlæggende lovmæssigheder i den kapitalistiske udvikling	1 geografi/samfundsfag, 6 samfundsfag/historie, 1 geografi/historie

OB II: Økonomi, stat og planlægning. 19 projekter i alt.

Rammerne for socialt arbejde	8 socionomi-studerende
Kvindelige industriarbejderes sociale problemer i Danmark	7 socionomi-studerende
Den adaptive stat og langsigtet planlægning i Danmark	4 forvaltningsstuderende
Socialdemokratiets krise	8 forvaltningsstuderende
Indkomspolitik	7 forvaltningsstuderende + 2 historie/samfundsfag

OB III: Arbejderklassens historie og bevidsthedsformer. 8 projekter i alt.

Danmark i mellemkrigstiden	4 dansk/historie, 2 dansk/samfundsfag
Overgang fra feudalisme til kapitalisme	2 grupper: 3 historie/samfundsfag, 4 historie/samfundsfag
USSR's udvikling og indflydelse i verden gennem de kommunistiske partier	13 historie/samfundsfag, 2 samfundsfag/geografi, 1 historie/geografi
Tysk offentlighed i mellemkrigstiden	4 historie/samfundsfag, 3 samfundsfag/tysk, 2 historie/tysk

OB IV: Socialisation, uddannelse og samfund. 17 projekter i alt.	
Borgerskab og national dannelse. Analyse af modersmåls- og fremmedsprogsindlæring i gymnasiet og i de Erhvervsfaglige Grunduddannelser.	4 dansk/engelsk
Borgerskab og national dannelse. En undersøgelse af sprog og tekstformidling inden for fagene dansk, engelsk og fransk i relation til borgerlige dannelsesformer i den danske gymnasieskole og i HF's sprogundervisning i dag på baggrund af en historisk-samfundsvidenskabelig undersøgelse af uddannelsessystemet i Danmark, England og Frankrig.	4 fransk/historie og 3 engelsk/samfundsfag
Termodynamik og varmelære i skolen	2 fysik/biologi, 2 fysik/matematik
Bestemmelse af forholdet mellem en fascistisk stat og de internationale kapitalbevægelser (multinationale selskaber, multinationale banker m.v.) og dets konsekvenser for mulige udviklingsperspektiver.	3 historie/samfundsfag, 4 geografi/samfundsfag

Et eksempel på et projekt med gode eksterne kontakter er AMØ-projektet: Arbejdspladsmiljø i Øresundsområdet. Projektets emne var udviklingen i arbejdsmiljøet på Kastrup Glasværk, Tuborg Bryggerierne og Helsingør Værft. Fra RUC deltog en bred gruppe af lærere, teknisk personale og studerende. Samarbejdsparterne var "Arbejdernes Fællesorganisation" og tillidsmænd og arbejdere på de enkelte arbejdspladser. Projektet var i gang fra 73 og flere år frem.⁹¹

Ud over projektarbejdet blev der på alle temaer afholdt en bred række af kurser og seminarer. Nogle skulle dække de specifikke faglige krav, der blev stillet fra de enkelte fag, f.eks. "Fysikkursus" på OB I og "Engelsk tekstlæsning" på OB IV. Andre skulle dække de krav, der udsprang af det enkelte tema, f.eks. "Socialpolitik og familieret" på OB II og "Statens betydning som kriseregulator" på OB III. På OB I, III og IV blev der også afholdt seminarer om marxistisk teori, f.eks. "Kritik af den politiske økonomi" på OB I, "Kapitalakkumulation og krisecyklus" på OB III og "Realanalyseproblemer" på OB IV. Kurserne på OB II havde korte overskrifter som "Økonomi" eller "Arbejdsmarkedspolitik", der ikke umiddelbart afslører indholdet.

program for ³ FÆLLES OB 1 introduktionsfase



SOC. GEO. SAMF. TEK/SAM

Temaet for anden fase af introduktionen, den FÆLLES introduktion er REALANALYSEN i DANMARK.
Den FÆLLES introduktion er delt i 3 delfaser og bevæger sig form/indholdsmæssigt fra store arrangementer om problemstillinger fælles for alle uddannelser (1. delfase, oplæg i St. Aud.) over arrangementer med valgmulighed mellem de tre hovedtemaer i OB-I's sagområde (2. delfase, oplæg i NAT-fagsal) til 3'die delfases mere direkte projektopstartende seminarer på husniveau (de midlertidige huse, 061, 071 og 101).

Delfase 1	Store Auditorium
	Realanalyse I v/Jens Brinch, tirsdag d. 14/9 kl. 10 ⁰⁰
	Realanalyse II v/Tyge Kjær, onsdag d. 15/9 kl. 10 ⁰⁰
	Kapitalakkumulation og statsinter- vention v/Leif Hansen, torsdag d. 16/9 kl. 10 ⁰⁰

I forbindelse med oplæggene arrangeres gruppearbejde, hvor det er meningen, at man

Kursusplaner for OB I og OB III.
RUC-NYT 75/3 og 76/2.

SEMINAR I OBII

FORSLAG TIL SEMINARREKKE I OB III I INTRODUKTIONS-
FASEN SEP./OKT. 1975.

Nedenfor følger titler på seminarer, der forellis
afholdt i introduktionsfasen i sept./okt. Manchetter
og litteraturlister foreligger til udlevering.

Alle seminarer begynder kl. 09.30 og finder sted
i store auditorium i 01.

1. tirsdag d. 16/9: "Arbejderbevægelsen og Staten"
eksemplificeret ved Chile (arrangør Sten Scheuer).
Litteratur til dette seminar vil ligge klar til
"selvsamling", tirsdag eftermiddag (09/09) i hus
032

2. fredag d. 19/9: "Arbejderklassens sammensætning
og organisationsformer" (arrangør: hus 039/gr.5
og Signe Arnfred og Klaus Schultz).

3. tirsdag d. 23/9: "Proletariatets livssammenhang
socialistisk kommunikationsstrategi 1900 - 1933".
(arrangør: Klaus Schultz).

4. fredag d. 26/9: "Introduktion til arbejderlitte-
ratur" (arrangør: Søren Schou).
"Arbejderfilmen som modoffentlighed"
(arrangør: Søren Kjerup).

5. tirsdag d. 30/9: "Overgangen fra feudalisme til
kapitalisme i den danske historie" (arrangør: Henrik
Jensen) Dette seminar påtænkes opfulgt af et seminar
i december måned med titlen: "Proletariatets opkomst
og konstitution" (arrangør Ib Thiersen).

Efter det første semester var det klart, at temaerne fungerede meget forskelligt. OB I og OB III, tek-sam-temaet og historie-temaet, havde prioriteret deres problemfelter højere end de specifikke faglige krav, og her var der blevet opbygget egentlige faglige miljøer. De andre temaer, OB II og OB IV, forvaltning/socionomi og gymnasie-lærertemaet, havde prioriteret de konkrete krav til uddannelserne højere end det samlede tema. På OB IV var stort set alle gymnasielærere repræsenteret samtidig med, at en del studerende læste med håb om senere at kunne få optagelse på uddannelser, som endnu ikke var oprettet på RUC: Medie og psykologilærer. Det gav en stor spredning i lærerkorpssets sammensætning, der snarere skulle dække de mange faglige krav end samarbejde om et bestemt tema. De studerendes arbejde foregik derfor i højere grad i de enkelte grupper end i forhold til temaet. På baggrund af disse erfaringer kunne det forsigtigt konkluderes, at "de mest faghomogene problemfelter synes at have de bedste betingelser" for opbygning af et fagligt miljø, men de havde samtidig dårligere muligheder for "en gensidig påvirkning og inspiration mellem forskellige fag og uddannelsesretninger."⁹²

"Overbygningstemaerne var struktureret efter, at "alt skal flyde", det var generende for tek-sam, der skulle opbygge en ny uddannelse med faste rammer. Der blev lagt en samfundsvidenskabelig synsvinkel over det naturvidenskabelige indhold, som var grundlaget for uddannelsen, men der skete ikke en forskningsmæssig integration mellem det naturvidenskabelige og det samfundsvidenskabelige."

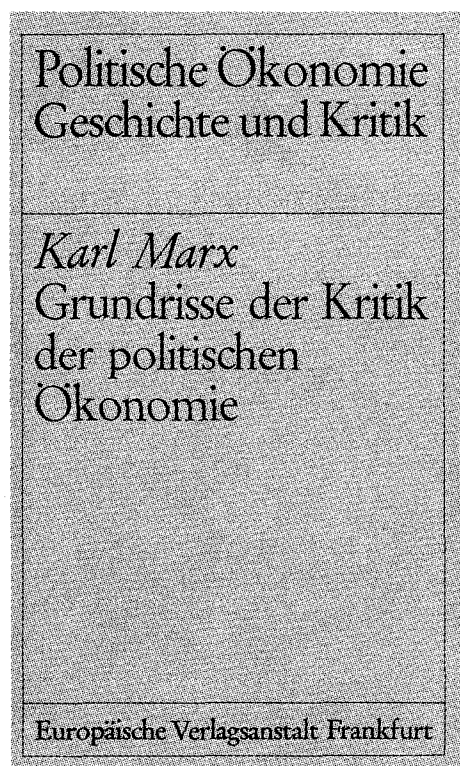
(SAMTALE MED ERLING BONDESEN. 1997)

På basis af 221 rapporter blev der i 1978 lavet en undersøgelse af, hvilken litteratur, der var anvendt. Rapporterne var skrevet mellem 1972 og 1976, især inden for det samfundsvidenskabelige hovedområde (23 fra socionomi, 13 fra forvaltning, 14 fra historie/samfundsfag og 171 fra den samfundsvidenskabelige basisuddannelse).⁹³

	BØGER	bas	ob		TIDSSKRIFTER	bas	ob
1.	Perspektivplanredegørelse II 1972-1987	36	25	1.	Kurasje	52	12
2.	Kapitalen /Karl Marx	52	18	2.	Politisk revy	36	12
3.	Økonomisk vækst i Danmark /Sv.Aa. Hansen	36	18	3.	Zenit	32	10
4.	Introduktion til Kapitalens første bind	33	5	4.	Den jyske historiker	27	14
5.	Kapitalakkumulation i Danmark efter 1940 / Jens Brinch	21	13	5.	Politiske arbejdstekster	26	9

De mest populære valg af bøger og tidsskrifter bekræfter, at der var stor interesse for marxistisk teori. Den hyppige brug af Perspektivplanredegørelse II og Økonomisk vækst i Danmark viser lidt om området for anvendelsen af disse teorier, nemlig økonomiske forhold i Danmark. Men der blev også læst meget andet på RUC i de år. Mere end halvdelen af de titler, som fandtes i de 221 rapporter, blev der kun henvist til en gang. I litteraturlisterne var der en overvægt af "kritisk" litteratur, udgivet af forlag som Modtryk og GMT, fremfor "etableret" litteratur, udgivet af f.eks. Gyldendal.

De RUC-studerende var ikke alene om deres store interesse for marxistisk litteratur, faktisk eksploderede den del af bogmarkedet i begyndelsen af 70'erne. Opslag i Roskilde Universitetsbiblioteks database viser, at ud af 36 titler med Marx eller Engels som forfatter udkom de 17 i årene 1970-74. Tilsvarende viser opslag under kategorien "kritik af den politiske økonomi", at ud af 82 titler udkom 51 i årene 1970-76.⁹⁴ Den store mængde af ny litteratur betød, at lærere og studerende ofte måtte tilegne sig de nye emner samtidig – læreren blev blot "den mere erfarne studerende" i mange tilfælde. Den hurtige teoretiske udvikling og valget af højaktuelle emner betød, at timelærere tit var meget populære. De var oftest nyuddannede eller studerende i sidste del af studiet og havde derfor arbejdet med de nye teorier og bøger i deres studier, emnet for deres speciale blev afgørende for ansættelsen. Selv grupper med ret



specielle emner fik en vejleder med særligt kendskab til netop deres emne. Den hastige udvikling i teorigrundlaget forstærkede de studerendes fornemmelse af at gøre nye erkendelser.

Tværfaglige institutter

Organiseringen af overbygningsuddannelserne i temaer var kun den praktiske side af strukturen. Den formelle struktur skulle indeholde institutter, som kunne varetage styring af forskning, og studienævn, som kunne varetage styring af undervisningen. I opbygningen af disse organer blev det et centralt spørgsmål, hvordan tværfaglighed og anden faglighed bedst kunne fremmes. Der var i lang tid bestræbelser i gang for at få placeret visse fag på tværs af hovedområderne. Tek-sam og geografi ønskede at blive placeret under såvel det naturvidenskabelige som det samfundsvidenskabelige hovedområde. Historie og samfundsfag ønskede at blive placeret under såvel det samfundsvidenskabelige som det humanistiske hovedområde. Alternativt kunne der etableres nye hovedområder, på tværs af de eksisterende. Det var vanskeligt at få indbygget tværfagligheden i strukturen. I december 1975 meddelte ministeriet, at der skulle oprettes fagstudienævn for alle uddannelser.⁹⁵

Da basis- og overbygningsuddannelserne skulle etableres, var der ingen konkrete erfaringer i større (universitets)målestok at støtte sig til. Det var derfor rimeligt, at planlægningen af uddannelserne i høj grad byggede på ideer og visioner. Da de institutter, som skulle være den formelle ramme om lærernes forskning, blev diskuteret i 75, havde mange lærere været ansat på RUC i tre år, som de havde brugt til at etablere nye uddannelser og praktisere ny undervisning. Der havde ikke været megen tid til forskning, hvilket efterhånden blev savnet. Der var altså konkrete erfaringer – og frustrationer – at bygge på.

Det første forslag til dannelse af institutter tog udgangspunkt i eksisterende lærergrupperinger, som kunne give institutterne “en forskningsmæssig kerne”.⁹⁶ Der blev lagt vægt på, at hovedområder, størrelse og afgrænsningskriterier betød, at flere principper skulle gøre sig gældende i institutstrukturen, som skulle omfatte 11 institutter. Der skulle tages hensyn til institutternes tilknytning til uddannelser og hovedområder, og til institutternes indpasning i den eksisterende struktur. De enkelte institutters forskningsvirksomhed skulle give “en tilstrækkelig faglig basis for alle overbygningsuddannelser”, ligesom der skulle sikres sammenhæng mellem basisuddannelsernes indhold og institutternes arbejdsområder. Der var især fokus på forholdet mellem huse og institutter og på ressourcetildeling til institutterne.

De studerende ville få den største indflydelse, hvis forskning og undervisning blev integreret. Så kunne de enkelte studerende vælge netop det institut, der bedst imødekom deres faglige og politiske interesser. Her skulle forskning og undervisning på alle niveauer integreres, alle skulle arbejde på samme projekt, uanset om man var studerende eller lærer, uanset om man var 1.års basisstuderende eller længere fremme i studiet. De studerendes og lærernes aktiviteter skulle udgøre grundlaget for det tvær-

videnskabelige forskningsarbejde, især ved at udpege de relevante forskningsområder og ved at tilføje ressourcer i form af diskussioner og studiearbejde. Styringen skulle finde sted inden for studiet, ikke i studienævnene.⁹⁷

Et andet forslag gik ud på, at styringen netop skulle ske i studienævnene, hvor både lærere og studerende var repræsenteret. Det ville kræve af de studerende, at de så at sige forudsætningsløst kunne skabe deres egne strukturer og opstille adækvate krav til studiet. Den enkelte studerende fik selv ansvaret for at definere sit studieforløb. Men de overordnede rammer for studierne blev fastsat af studienævnene. Lærernes forskning skulle foregå i institutter, som organisatorisk var adskilt fra husene, og altså uden for de studerendes indflydelse. Der skulle gives rum for, at de studerende kunne gøre deres egne erfaringer, de skulle have mulighed for at skabe deres egne strukturer. Undervisningen ville være underlagt bestemte krav i forbindelse med eksamen m.m., hvorimod forskningen ville være universitetets "fristed", hvor nye ideer kunne udvikles – og senere blive til gavn for undervisningen.⁹⁸

Forslaget om 11 institutter betød en så stærk opdeling på enkelte fagområder og forskningsemner, at nogle frygtede, at det ville påvirke basisuddannelsernes bredde, så de på længere sigt ville blive delt op i forskellige "linier".⁹⁹ Derfor besluttede konsistorium i juni 75 at oprette fem brede institutter, de såkaldte mammutinstitutter.¹⁰⁰

- I. Institut for naturvidenskabernes videnskabsteori og fagdidaktik (NAT)
- II. Institut for natur, miljø, teknologi og samfund (NAT/SAM)
- III. Institut for offentlig regulering og planlægning, sociale strukturer og processer (SAM)
- IV. Institut for historie og samfundsforhold (SAM/HUM)
- V. Institut for sprog, kommunikation, socialisation og bevidsthedsformernes historie (HUM)

Denne institutstruktur prioriterede den samfundsvidenskabelige vekselvirkning med de øvrige hovedområder højt, som det ses i angivelsen af institutternes placering på hovedområder. Lærerne på det humanistiske område havde diskuteret en opdeling i mindre institutter, men ønskede at forblive i et samlet institut. De få, men store institutter skulle sikre en to-strengt struktur og dermed forhindre, at forskningsinteresser fik større indflydelse end undervisningsinteresser, desuden ville der stadig være mange muligheder for tværvenskabeligt samarbejde.

Institutopdelingen tilgodeså tek-sam-uddannelsen på bekostning af naturvidenskabelig forskning og gymnasielæreruddannelser. Det var lærerne på det naturvidenskabelige hovedområde meget utilfredse med. Kampen stod om, hvilket udgangspunkt de naturvidenskabelige fag på RUC skulle have: i naturvidenskaberne selv eller i den samfundsmæssige betydning af naturvidenskaberne og deres forskning. Med andre ord: Skulle naturvidenskab være noget i sig selv, eller skulle området være en hjælpefunktion i forhold til samfundsfagene, specielt tek-sam?

Lærerne ved det naturvidenskabelige hovedområde ønskede at oprette tre institut-

ter på det naturvidenskabelige hovedområde samt et institut for tek-sam-uddannelsen på det samfundsvidenskabelige hovedområde.¹⁰¹ Der blev ikke lagt skjul på, at den institutopdeling skulle styrke det naturvidenskabelige hovedområde over for det samfundsvidenskabelige. Hidtil mente lærerne fra det naturvidenskabelige område ikke, der havde været tale om et lige samarbejde, hvor begge parter bidrog til dialogen, men snarere om en "territorialstrid", der bl.a. handlede om adgang til laboratorier og om retten til at definere det naturvidenskabelige område. Naturvidenskaberne havde fået to muligheder, enten blev de defineret ud fra et samfundsvidenskabeligt synspunkt, der fokuserede på naturvidenskabernes funktion i produktionsprocessen, eller de blev kun værdsat for at give mulighed for "aktionpræget, praktisk instrumentel anvendelse", f.eks. naturvidenskabelige målemetoder i forbindelse med analyser af forurening eller arbejdsmiljø. Begge synspunkter var relevante, mente lærerne på det naturvidenskabelige område, men de savnede et tredje synspunkt, der kunne give mulighed for selvstændig naturvidenskabelig grundforskning. Lærerne på det naturvidenskabelige område foreslog, at Institut II blev opdelt i tre selvstændige institutter.¹⁰²

- I. Institut for naturvidenskabernes videnskabsteori og fagdidaktik (NAT)
- II. Institut for miljø- og ressourceforskning (NAT)
- III. Institut for molekylær biologi og skadevirkninger på biologiske miljøer (NAT)
- IV. Institut for natur, miljø, teknologi og samfund (SAM)
- V. Institut for planlægning og regulering af sociale forhold (SAM)
- VI. Institut for historie og samfundsforhold (SAM/HUM)
- VII. Institut for sprog, kommunikation, socialisation og bevidsthedsformernes historie (HUM)

Det foreslåede Institut I orienterede sig mod læreruddannelserne og skulle især rumme forskning indenfor biologi, fysik og matematik. Institut II orienterede sig mod tek-sam-uddannelsen og skulle desuden rumme geografi, biologi, fysik, datalogi og matematik. Institut III orienterede sig mod arbejdsmiljøuddannelsen, som man forventede snart blev oprettet, instituttet skulle desuden rumme biologi, kemi og fysik. I forslaget blev der lagt vægt på, at det naturvidenskabelige hovedområde havde et særligt behov for tæt samarbejde mellem forskerne og dermed små institutter. Naturvidenskabelig forskning kan kun sjældent hente motivation direkte fra en aktuel politisk og menneskelig praksis til forskel fra humaniora og samfundsvidenskab. Dette forslag blev underskrevet af næsten alle fastansatte lærere på det naturvidenskabelige hovedområde. Et andet forslag fra Erling Bondesen om at danne institutter med udgangspunkt i de eksisterende "interessegrupper" blev forkastet af Konsistorium.¹⁰³

Konsistoriums beslutning om oprettelse af fem institutter (der ikke inkluderede et "rent" naturvidenskabeligt institut), var truffet med otte stemmer imod syv.¹⁰⁴ Sene-

re tilkendegav to medlemmer af konsistorium, som havde været fraværende ved afstemningen, at hvis de havde været tilstede, ville de have stemt for forslaget om tre naturvidenskabelige institutter.¹⁰⁵ Samtidig meddelte Hovedområdet for det naturvidenskabelige område, at man fandt det "temmelig udsigtsløst" at finde frem til en tilfredsstillende allokering.¹⁰⁶ Dermed vaklede konsistoriums beslutning for alvor, og i november 75 blev det endeligt besluttet at oprette de tre institutter på det naturvidenskabelige område og et tek-sam institut på det samfundsvidenskabelige område. Samtidig sikrede en udlånsordning, at tek-sam-uddannelsen fik lærere fra det naturvidenskabelige område med særlig interesse for uddannelsen.¹⁰⁷ En udtalelse fra repræsentanterne for det teknisk-administrative personale i konsistorium viser lidt om, hvilke "kameler" der måtte sluges for at træffe afgørelsen om at oprette syv institutter:

"De fire tilstedeværende KON-TAP'ere tilkendegiver, at de finder det foreslåede institut på tværs af SAM og NAT hovedområdet bedst egnet til at løse de forskningsmæssige og undervisningsmæssige forpligtelser, som RUC har i forbindelse med geografilæreruddannelsen og det TEKnologisk SAMfundsvidenskabelige felt – men finder efter megen overvejelse og diskussion ikke, at løsningen er realiserbar på nuværende tidspunkt."

(KONSISTORIUM. 1975.)

Konsistorium måtte ændre tidligere truffne beslutninger om institutdannelse to gange i løbet af et halvt år, før man kunne skrive til undervisningsministeriet, at der var dannet institutter på RUC.¹⁰⁸ Diskussionen om fem, syv eller elleve institutter drejede sig om, hvordan tværfagligheden skulle fungere på RUC. Hvad var tværfaglighed i forhold til de enkelte fags opfattelse af metode og kerneområde?

Reorganisering af basisuddannelserne

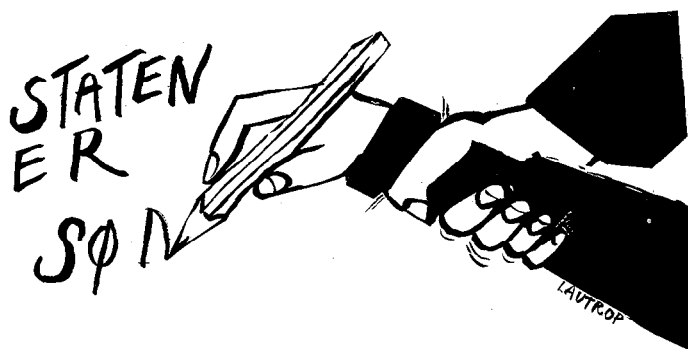
I løbet af de første par år på RUC blev en polarisering mellem forskellige grupper mere og mere tydelig. Nogle mente, at RUC især skulle adskille sig fra de andre universiteter ved at give mulighed for studier i arbejderklassens interesser, andre at RUC skulle uddanne de studerende efter de samme faglige retningslinier som andre universiteter, og at det, som adskilte RUC fra de andre, var pædagogikken og basisuddannelserne. Blandt de studerende var der kun ganske få, som var erklæret uenige i målet om studier i arbejderklassens interesser, men måske er det udtryk for et vist forbehold fra nogle studenters side, at kun 40 % stemte ved valget til de styrende organer i 74.¹⁰⁹

Mens mange studerende talte åbent om det politiske sigte med studierne, forholdt det sig anderledes for lærerne. Der var en del, som på ingen måde eller kun i ringe udstrækning delte begejstringen for de kapitallogiske totalanalyser, mens andre var vejledere for disse projekter, afholdt kurser og læsekredse på tysk og dansk om Ka-

pitalen og kritikken af den politiske økonomi. Kun få af disse lærere har formuleret sig om sammenhængen mellem deres politiske engagement, som det bl.a. kom til udtryk i deres undervisning, og det, som de mente, var formålet med arbejdet på RUC. Det kan således ikke dokumenteres, at de delte de studerendes opfattelse af RUC som stedet, hvor akademikere kunne gøres brugbare i klassekampen. Lærerne var ikke nødt til at formulere sig om sammenhængen i deres synspunkter på samme måde som de studerende. De havde jo for det første muligheden for at handle i stedet for at snakke, at indbyde til læsekredse, at vejlede projekter ud fra et kapitallogisk grundlag og så videre. Det falder inden for rammerne af et pluralistisk universitetssyn, at den enkelte lærer har et særligt teoretisk standpunkt. For det andet ville lærerne sætte deres status som videnskabsmænd / forskere/ universitetslærere / akademikere på spil, hvis de åbent anfægtede det pluralistiske universitetsideal, og åbent anfægtede andre læreres ret til at have andre holdninger. Lærernes strategi blev i høj grad en handlingernes strategi, snarere end ordenes.

Kritikken af RUC's anderledes måde at studere og undervise på blev fremført af en talmæssigt lille gruppe lærere, hvoraf mange var professorer. Kritikken blev ofte fremført meget kontant i forbindelse med, at en lærer forlod RUC. Det var f.eks. sket i 1973, da professor i biologi J.P. Schou havde forladt RUC, efterladende sig en meget kritisk rapport, som gav undervisningsministeriet anledning til at understrege, at "det bør af normalplanen og studievejledningen fremgå, hvilke metoder og teorier samt dermed knyttede teknikker de studerende efter afslutningen af basisuddannelsen skal have kendskab til og kunne anvende".¹¹⁰

Specielt studienævnet for den samfundsvidenskabelige basisuddannelse havde besvaret opfordringen noget henholdende. Erling Olsen mente i september 74, at RUC



Det vakte voldsom kritik, da undervisningsminister Ritt Bjerregaard i marts 75 nedsatte særlige udvalg, som skulle reorganisere RUC's basisuddannelser. "Undervisningen og forskningen skal foregå i rammer, der fastlægges af statseksaminatorer og økonomiske planlæggere. Hvis friheden ikke kan rummes i de rammer, så er det værst for friheden."

(Information, 3.4. 75. Claus Brylids kronik "Staten og videnskabssynet". Peter Lautrops tegning.)

i den periode fik en mulighed for indefra at foretage det, som han mente var en nødvendig stramning af specielt den samfundsvidenskabelige basisuddannelse. Det skulle indebære en præcisering af uddannelsens indhold, men i stedet havde nævnet udformet vage bestemmelser, som gav gode muligheder for udelukkende at studere ud fra et marxistisk teoretisk synspunkt, der i øvrigt blev fremhævet på bekostning af "borgerlige" teorier i studieordningen.¹¹¹

Et halvt år senere kaldte Erling Olsen studievejledningen for "tungen-ud-af-vinduet, når det drejer sig om beskrivelsen af det faglige indhold". Han forklarede, at "DSF-partiet" havde talt med "to tunger" under opbygningen af RUC. Udadtill havde de præsenteret "strømlinjede modeller" for studiernes indretning, mens de indadtill havde talt om "samfundsomvæltning" og lavet "kapitallæsekredse". Det forklarede han med tydelig reference til Henning Salling Olesen, som i 71 havde skrevet artiklen "Politisering eller strømlinet modernisering?" i tidsskriftet KRITIK.¹¹² Efter en pause fra RUC havde Erling Olsen i januar 74 deltaget i to evalueringer. Ingen af projekterne kunne efter hans opfattelse godkendes som led i basisuddannelsen, da de ikke havde anvendt videnskabelig teori og metode. I stedet refererede han fra fremlæggelsesseminarerne, at en rapport om slumstormere var blevet rost for at være "et glimrende stykke værktøj for folk, der skulle ud at besætte et hus", og en rapport om kollegiebebyggelsen "Morbærhaven" skulle bruges i "den politiske agitation". De problemer, den rejste, skulle ikke behandles yderligere ved hjælp af videnskabelig teori og metode, for "man kom ikke på RUC for at dyrke videnskab, men for at lave politisk aktion", refererede han fra mødet. Han konkluderede, at en "præcisering af studiernes faglige indhold" og indførelse af "en effektiv styringsmekanisme" var nødvendige forudsætninger for "at rette RUC op". Skete det ikke, ville det efter Erling Olsens mening være uforvarligt at optage flere studerende ved den samfundsvidenskabelige basisuddannelse eller at sætte overbygningsuddannelserne i gang. Hans vurdering affødte skarpe reaktioner, bl.a. fra studienævnet for den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, som påpegede, at Erling Olsens kritik ikke var konstruktiv.¹¹³ Lærere og studerende i hus 039, hvor Erling Olsen var lærer, kritiserede ham for at "politisere" husets faglige arbejde.

"Så godt som efter hver rapport konkluderede han, at det faglige niveau var for lavt, men han brugte dette argument klart politisk og i flere tilfælde nærmest truende. Vi oplevede, at vi havde fået en politiker i stedet for en pædagog i huset. I løbet af det første semester er det blevet mere og mere klart for de studerende i huset, at videnskabelige teorier og metoder ikke er noget man er udrustet med på forhånd, og som man heller ikke kan tilegne sig på et semester, men at det vil kræve lang tids hårdt arbejde. E.O. har ikke formået at gå ind i den proces, men har blokeret den... Vi kan kun opfatte E.O.'s stillingtagen som et udtryk for, at han på længere sigt ikke har til hensigt at forblive universitetslærer, men at han benytter RUC som et springbræt i sin politiske karriere på Christiansborg. Vi ønsker ikke at fungere som politisk ammunition i E.O.'s karriere i Folketinget. Det vil langt

mere end noget andet sænke det faglige niveau på RUC. Vi ønsker derimod en god pædagog og vejleder i stedet for politikeren Erling Olsen!”¹¹⁴

(LÆRERE OG STUDERENDE. DEN SAMFUNDSVIDENSKABELIGE BASISUDDANNELSE. 1974)

Fronterne var trukket skarpt op. Erling Olsen krævede, at der ikke blev optaget flere studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, medmindre der blev indført effektiv styring og præcisering af studierne faglige indhold. Hans kolleger og studerende beskyldte til gengæld ham for kun at tænke på sin egen politiske karriere, ikke på det vanskelige og tidkrævende arbejde med at opbygge et nyt universitetscenter.

I februar 1975 meddelte den norske professor Hans Skjervheim, at han ville vende tilbage til sin stilling ved Bergens universitet, bl.a. fordi han var stærkt uenig i princippet om deltagerstyrede grupper, som han ikke fandt kunne befordre samtaler mellem ligestillede parter. Lærerrollen var instrumentaliseret, som det bl.a. viste sig i udtrykket “at bruge en vejleder”, og han spurgte, hvordan de studerendes fri projektvalg skulle kunne omfatte avancerede videnskabelige problemstillinger, når de studerende ikke blev indført i disse problemstillinger.¹¹⁵

I marts 1975 udsendte professor Bent Rold Andersen fra det samfundsvidenskabelige hovedområde “3 år på RUC”, en omfattende kritik af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse og socionomiuddannelsen samt et forsøg på at afsløre, hvordan de venstreorienterede lærere havde domineret de styrende organer. Han tog udgangspunkt i et oplæg fra den såkaldte SAM-baggrundsgruppe, der bestod af 8-10 lærere på det samfundsvidenskabelige hovedområde. Gennem en analyse af det politiske miljø på RUC havde de opstillet en ganske skarp kritik af andre dele af den “marxistiske fløj” for at bruge flere ressourcer på at føre magtkamp i de styrende organer end på at udvikle det faglige og kritiske indhold i studierne. Her blev det for første gang i et offentligt tilgængeligt dokument skrevet ned, hvad den “marxistiske fløjs” politik var. Bent Rold Andersen fandt det bekræftet, at der virkelig fandtes en “DSF-magtklike” på RUC, og at der foregik “direkte marxistisk og politisk indoktrinering” i undervisningen. SAM-baggrundsgruppen fik ikke stor politisk betydning, men var i lang tid den eneste gruppe, som formulerede sig skriftligt om sine mål, der var klart uddannelsespolitiske og “marxistiske”. Gruppen gjorde sig til talsmænd for at bruge undervisningsfriheden og undgå politiske konfrontationer, som ville føre til forsøg på at begrænse denne frihed.¹¹⁶ Andre grupperinger og enkeltpersoner var “tavs”, og efterlod sig ikke papirer, hverken til deres modstandere eller til eftertiden.

Blandt professorer, som var kritiske over for mange forhold på RUC, men alligevel valgte at blive, kan nævnes Niels Haastrup, Lorenz Rerup og Thora Blatt. Kritikken kan opsummeres til at dreje sig om dels de manglende muligheder for at realisere pluralistiske idealer, dels de faglige problemer omkring fremmedsprogsfagene og de naturvidenskabelige fag.

På den anden side stod de, som forsvarede RUC, bl.a. mod netop den kritik. De fremhævede RUC for at give gode demokratiske muligheder, ikke mindst gennem hus- og gruppestrukturen. De fremhævede, at på RUC blev den begrænsning, som lå i traditionelle disciplinopdelinger udfordret, den tværfaglige tilgang så ud til at være en spændende mulighed for at overskride faggrænserne. RUC gav mulighed for at beskæftige sig med andre emner end almindeligt i universitetsverdenen. Forsvar for RUC blev ofte underskrevet af grupper af lærere og studerende, f.eks. fra et hus. Det skete kun sjældent, at forsvarene var navngivne, men blandt dem, som offentligt forsvarede RUC, kan nævnes professor Jens Glebe-Møller – og naturligvis rektorerne, Tom Webb og Bent C. Jørgensen.

“Det bekymrede mig, at RUC blev kritiseret for at have for lavt fagligt niveau. Egentlig var det en diskussion om faglighed versus tværfaglighed. Nogle havde en meget traditionel opfattelse af fagligt niveau ud fra en tæt tilknytning til et i forvejen traditionelt bestemt fagligt område. De havde meget bestemte traditioner for, hvad faglighed er, men den slags faglighed kommer til kort, når der skal arbejdes med virkelighedsproblemer, som kræver en tværfaglig tilgang.”

(SAMTALE MED TOM WEBB. 1995)

I polemikken på og om RUC spillede aviser, tv og radio en ganske stor rolle. RUC var godt stof. Temaet var – med forskellige variationer – om det virkelig kunne være rigtigt, at skatteborgernes penge skulle bruges til det, som foregik på RUC: studier i projekter med mærkværdige emner, som f.eks. Anders And eller Sørøver Sally, Aktionsfond RUC's arbejde, tomme sproglaboratorier (i opbygningsfasen) – og især om de studerendes erklærede “samfundsomstyrtende” holdninger virkelig kunne tillades på et universitet. Forløbet var det samme i mange sager, en pikant historie blev bragt i en avis, interesserede folketingsmedlemmer – specielt fra partierne Venstre, Det Konservative Folkeparti og Fremskridtspartiet – spurgte ministeren, om det virkelig kunne være rigtigt, hvad de havde læst i avisen, ministeriet bad RUC om en redegørelse, og samtidig måtte RUC i aviserne fremlægge sin udlægning af det aktuelle emne. Det gik der meget tid med, og det var med til at præge holdningen til RUC. Det rystede mange studerende, at det, som aviserne skrev, simpelthen ikke var rigtigt. Internt på RUC betød det en politisk radikalisering af de studerende og gav større sammenhold. Det betød også, at det var muligt for enkeltpersoner hurtigt at skabe debat om bestemte emner ved at gå til pressen med historien.

“Ingen lader sig nøje med et kompromis, hvis man blot ved at skrive et par ord i en avis kan lægge sagen på Folketingets bord... Mulighederne for at lære af erfaringerne selv, forsvinder, andre “belærer” endnu før hverken de eller vi [Folketinget og RUC-lærere] har nogen erfaringer...”

Man har på en gang villet gennemføre universitetsreformer og har samtidig ladet de traditionelle universitetsnormer danne grundlaget – et halsbrækkende vovestykke.”

(BØRGE KLEMMENSEN OG HENNING SALLING OLESEN. 1975)¹⁷

Efterhånden blev det anset for at være både utaktisk og direkte dumt at kritisere RUC for noget som helst offentligt. Det var med til at bremse den konstruktive selv-kritik, som der ellers kunne have været god brug for i opbygningen af det nye universitet.

Kan RUC rettes op indefra?

I februar 1975 skærpedes kampen om, hvem der skulle bestemme indholdet i basisuddannelserne og dermed hele kursen på RUC. Det var ikke længere en sag internt på RUC og mellem RUC og embedsmænd i Undervisningsministeriet. Provokeret af Erling Olsen gik undervisningsminister Ritt Bjerregaard direkte ind i sagen og udstak retningslinier, der betød et alvorligt fagligt og strukturelt brud med den kurs, RUC hidtil havde fulgt.

“Jeg har nu mistet troen på, at RUC kan rettes op indefra”, skrev Erling Olsen i et åbent brev til rektor Bent C. Jørgensen den 21.2.75.¹¹⁸ Erling Olsen fandt det “helt uforsvarligt” at optage flere studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, som han mente var præget af lavt fagligt niveau og politisk ensretning. Han forlangte, at den samfundsvidenskabelige basisuddannelse skulle sættes under administration af fagkyndige personer, udpeget af ministeren. Uden om de styrende organer skulle de udarbejde ny studievejledning og normalplan samt “rydde ud i time-lærerkorpset”, der angiveligt hovedsageligt bestod af marxistiske studerende. Han hævdede, at den politiske ensretning blev opretholdt gennem “politisk terror”. Han havde personligt været udsat for tilråb som “forræder” og “svin”. “Ikke siden den tyske besættelse har jeg oplevet en sådan angst i mine omgivelser... RUC’s marxistiske aktivister skyr intet middel.”¹¹⁹ Han hævdede, at studienævnet for den samfundsvidenskabelige basisuddannelse var domineret af lærere og studerende, som mente, at “man skulle stikke omverdenen blår i øjnene, for at man kunne fortsætte som hidtil”.¹²⁰ Med den gentagne kritik af RUC, både internt og i høj grad også offentligt, var Erling Olsen en af nøglepersonerne i kritikken af RUC. Som lærer og tidligere rektor blev hans kritik regnet for særdeles troværdig, ikke mindst af de, som i forvejen var skeptiske over for konsekvenserne af for stor overvægt af marxistisk indhold i studierne.

Erling Olsen var ved folketingsvalget i januar 1975 atter blevet medlem af tinget. Han havde derfor gode muligheder for at føre kritikken frem til det højeste beslutningsniveau. Hans partifælle, undervisningsminister Ritt Bjerregaard, mente, at det på den ene side ville være forkert at stoppe RUC, selv om der kunne skabes flertal for det. Forskningsfriheden skulle opretholdes, der skulle ikke skabes angst for at kaste sig ud i kontroversielle emner. Men på den anden side var hun ikke i tvivl om, at kritikken var berettiget.¹²¹ Det blev Socialdemokratiets politik overfor RUC i de næste år.

Umiddelbart efter Erling Olsens opfordring til stramninger af basisuddannelsen gjorde undervisningsminister Ritt Bjerregaard det klart over for repræsentanter fra

Det er ganske vist

Bo Bøjesen i Politiken 18.4.76.



Peter Beixtofte, Rene Bruusvang og Mogens Gilstrup omkring Madam Blå

— *Til* nu de stigende kaffepriser. Man påstår, det skyldes misvækst i Brasilien. Men hvis man undersøger den sag nærmere, skal det nok vise sig, at det er Roskilde Universitetscenteret, der står bag! Op hvad med Libanon?

RUC, bl.a. rektor Bent C. Jørgensen, at der skulle ske en "opstramning" af basisuddannelserne, og at det var af "afgørende betydning for RUC's troværdighed i omverdenen", at centret selv tog initiativ til og var positiv over for en sådan reorganisering.¹²² Derfor besluttede RUC's konsistorium i løbet af få dage, at RUC selv måtte ændre på basisuddannelserne. Det var nødvendigt for at få arbejdsro! Men det skete med beklagelse: "Disse dage har presset os til at tage beslutninger, der måske havde bedst af at vente lidt", mente rektor Bent C. Jørgensen.¹²³ Der blev talt om, at der var opstået en "tillidskløft" mellem RUC og omverdenen. Var kandidater fra RUC brugbare i samfundet? Lærte de noget? Hele eksperimentet havde hvilet på tillid, der var ikke mange kontrolforanstaltninger i RUC's første år, men på baggrund af kritikken besluttede konsistorium straks at indføre eksamen med eksterne censorer, den klassiske kontrol med uddannelserne.

Reorganiseringarbejdet på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse blev langt mere kompliceret end på de andre basisuddannelser. Det var især forholdene der, som var blevet kritiseret, og det var der, modstanden mod de nye principper var størst blandt lærere og studerende. Lærerguppen på det samfundsvidenskabelige hovedområde var delt, en fløj var energiske modstandere af reorganiseringen, som de mente ødelagde de studerendes muligheder for frit projektvalg, frit valg af teoretisk indfaldsvinkel. En anden fløj var på mange punkter enige i Erling Olsens klage. De kom med et forslag til ændring af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse allerede få dage efter Erling Olsens kritik var blevet kendt.¹²⁴ Gruppen ønskede at frem-

stå som en ansvarlig lærergruppe over for ministeriets kritik af især det samfundsvidenskabelige hovedområde ved RUC. De ville "forsøge at komme kritikken i forkøbet med et relevant udspil til stramning af basisuddannelsen".¹²⁵

Det var derfor ingen overraskelse, at RUC's interne reorganiseringsudvalg afgav to indstillinger om den kommende samfundsvidenskabelige basisuddannelse. Et af de alvorlige stridspunkter var kravet om, at kurser skulle være obligatoriske og omfatte halvdelen af studietiden. Flertallet mente, at man skulle undgå at lægge projektarbejdet i "spændetrøje" ved en for ensidig disciplinorientering, og foreslog, at hvert semester skulle indeholde et disciplinorienteret kursus, et projektforberegende seminar og et ad hoc-seminar. I 1. semester skulle der desuden afholdes et intensivt introduktionskursus på fire uger. Når der absolut skulle være kurser, så skulle de støtte projektarbejdet.¹²⁶ Mindretallet anbefalede fag-disciplinær og tværgående undervisning, der ikke skulle "underordnes projektarbejdets spontant opståede vidensbehov", og foreslog koncentreret, disciplinbunden kursusundervisning i 1. og 3. semester og projektarbejde i 2. og 4. semester. Evaluering skulle dog kun ske på baggrund af projektarbejde.¹²⁷

Selv om RUC's konsistorium havde nedsat interne udvalg, der skulle ændre basisuddannelserne, meddelte undervisningsministeren den 5.3.75, at der skulle nedsættes faglige udvalg med eksterne medlemmer til reorganisering af hver basisuddannelse. Det var især den tilspidsede situation på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, der såede tvivl om, hvorvidt de interne RUC-udvalg selv ville kunne reorganisere basisuddannelserne. I stedet opstillede undervisningsministeren nye krav til RUC. De skulle indfris gennem reorganiseringen.¹²⁸

KRAV TIL REORGANISERING	RUC FØR 1975
eksamen efter både 1. og 2. basisår under medvirken af eksterne censorer	interne evalueringer med høj prioritering af såvel processen som resultatet
projektarbejde og kursusundervisning skal hver udgøre cirka halvdelen af studieaktiviteterne	kursusundervisning skal kun være et tilbud, kurser gives i tilknytning til projekterne
basisuddannelsernes indhold skal beskrives og lærerne skal have større indflydelse på arbejdet i basisuddannelsen gennem godkendelse af projektforslag	frit projektvalg er en forudsætning for problemorientering
lærere har ansvar for studerende	lighed mellem studerende og lærere

Det eksterne udvalg, som behandlede den samfundsvidenskabelige basisuddannelse kritiserede bl.a. hus-strukturen, som med ca. 60 studerende og fem lærere, hidtil havde dannet rammen om stort set alle studieaktiviteter. Det blev beskrevet som en ud-

dannelse "bag lukkede døre", der ikke gav studerende eller lærere særlig gode muligheder for faglig kontakt uden for huset. Lærerne i de enkelte huse havde forskellig faglig baggrund for at fremme det tværfaglige miljø, men det betød også, at det blev vanskeligt at opbygge faglige læremiljøer. Samtidig betød det lille antal lærere, at de studerende ikke fik mulighed for at modtage impulser fra "et betydeligt antal lærere med indbyrdes forskellig faglig og almen baggrund". Desuden kunne de studerende risikere, at den bedst kvalificerede vejleder ikke var i netop deres hus. For at afhjælpe det blev der oprettet husklynger. Det skulle give "minoritetsgrupper" blandt lærere og studerende bedre arbejdsvilkår end hidtil. En husklynge skulle omfatte såvel basis- som overbygningshuse. Klyngens lærere skulle forestå projektvejledning og kursusundervisning – på flere niveauer, og lærerkorpset inden for de enkelte klynger skulle være permanent. Derimod skulle de studerende, samlet i huse, skifte husklynge efter basisuddannelsens første år. Når de studerende fik nye lærere efter et år, mente udvalgets flertal ikke, det var nødvendigt at opstille strenge formelle breddekrav. En ny lærergruppe ville "automatisk" skabe større bredde, lærerne ville møde flere studerende, de studerende ville møde flere lærere. RUC ville få et "helhedspræg".¹²⁹ Der blev ikke diskuteret husklynger for de øvrige to basisuddannelser.

For at sikre studienævnets indflydelse på og ansvar for, at uddannelsen i de enkelte huse fulgte bekendtgørelsen, fandt udvalget det nødvendigt, at der blev udarbejdet præcise og detaljerede semesterplaner for de enkelte huse. De studerendes projektforslag skulle godkendes af lærerne. Det var væsentlige ændringer i forhold til tidligere praksis på RUC, idet de studerende ikke længere suverænt kunne beslutte, hvad deres projekter skulle handle om. De studerende havde dog fortsat frihed til at søge vejledning uden for huset.

Eksamen med eksterne censorer var en væsentlig ændring på alle tre basisuddannelser. Konsistorium understregede, at eksamen med eksterne censorer kun blev accepteret for at give offentligheden indblik i "centrets administration af sine basisuddannelser", ikke af faglige eller pædagogiske grunde. Eksamen skulle indeholde både en gruppeeksamination og en individuel eksamination. Censorkorpset skulle bestå af erfarne censorer, der løbende skulle orientere RUC om eventuelle mangler i uddannelserne, og de skulle høres, inden der blev gennemført ændringer. Eksamen betød, at det kunne kontrolleres, hvad de studerende havde lært på basisuddannelsen. De skulle leve op til bestemte krav og have bedømt deres udbytte af studierne. Det blev fastsat, at eksamen efter 1. basisår skulle have vejledende karakter over for den studerende, mens eksamen efter 2. basisår skulle bedømmes med bestået/ikke-bestået.¹³⁰

Ud over indførelse af eksamen med eksterne censorer blev den humanistiske og naturvidenskabelige basisuddannelse stort set ikke ændret. Man enedes om, at det var tilstrækkeligt at præcisere indholdet i den humanistiske basisuddannelses fire dimensioner, fremfor at beskrive fagdiscipliner, redskabsfag og teorier.¹³¹ Med hensyn til den naturvidenskabelige basisuddannelse blev det præciseret, at alle projekter skulle

have en klar forbindelse til matematikken eller naturvidenskaberne. Indførelse af faste temaer (semesterbindinger) for projektarbejdet betød en tilnærmelse af dele af naturvidenskaberne til samfundsvidenskaberne, men også en fastholdelse af naturvidenskab som særligt område i overensstemmelse med holdningen blandt de fleste lærere på det naturvidenskabelige område. Til forskel fra de andre basisuddannelser havde kurser hele tiden udgjort 50 % af studietiden på den naturvidenskabelige basisuddannelse. Der blev fastsat regler for, hvilke kurser de studerende skulle deltage i.¹³²

Da de nye bestemmelser i løbet af det næste halvandet år blev brugt på basisuddannelserne, viste det sig, at de nye styringsmekanismer var så stramme, at de var vanskelige at bruge i praksis. Desuden betød eksamen samtidig med de øvrige stramninger i realiteten dobbelt kontrol.

De næste års kamp om RUC blev en kamp om, hvilke principper der skulle styre studierne. Eksamen, obligatoriske kurser og lærernes godkendelse af projektemner betød et alvorligt brud med RUC's hidtidige principper. Den lighed mellem studerende og lærere, som blev forsøgt gennemført med den demokratiske husstruktur, det fri projektvalg og ad hoc-kurserne, kunne ikke længere opretholdes. I RUC's første år blev der argumenteret for, at alle de oprindelige principper forudsatte hinanden. Problemorientering måtte nødvendigvis hænge sammen med tværfaglighed og evaluering. Enkeltfaglighed eller eksamen ville ødelægge muligheden for problemorientering. Indførelsen af obligatoriske kurser betød, at man ikke længere stolede på, at de studerende kunne tilegne sig de nødvendige kundskaber alene gennem projektarbejde. Med reorganiseringen fik lærerne større indflydelse – og større ansvar – end de studerende. Den erklærede modstand mod eksamen blev hurtigt opgivet; RUC måtte bøje sig for et krav om at lade fagkyndige udefra (censorer) kontrollere de studerendes resultater.

De diskussioner, som der ikke havde været tid til og erfaringsgrundlag for at gennemføre, før de studerende startede på RUC, kunne nu ikke længere udskydes. Den indbyggede usikkerhed i strukturen var blevet omsat til en daglig praksis, der nu blev forsvaret og kritiseret. Der havde ikke været tilstrækkelige muligheder for planlægning på forhånd, derfor skulle problemerne løses efterhånden, som de dukkede op. Det gjaldt ikke mindst spørgsmålet om styring af indholdet i uddannelserne.

I forbindelse med reorganiseringen af RUC's basisuddannelser blev der ændret på reglerne for studerendes mulighed for at være timelærere på universiteterne. Efter den voldsomme tilgang af studerende til universiteterne i 60'erne var en del af undervisningen på universiteterne blevet varetaget af ældre studerende. Det var også tilfældet på RUC, hvor bl.a. Erling Olsen havde påpeget, at det ikke mindst var denne gruppe, der gav "politisk ensrettet" undervisning. I foråret 1975 blev reglerne for, hvem der kunne være timelærere, strammet op, hvilket dels gav anledning til protester og strejke fra timelærerne selv, men også fra de studerende, som mente, at timelærerne ofte gav den mest "relevante" undervisning, nemlig undervisning som tog udgangspunkt i marxistisk teori.¹³³

Modstand mod reorgiet

- MOD EKSAMEN
- MOD REAKTIONÆR REORGANISERING
- KÆMP FOR ET STUDIUM I ARBEJDERKLASSENS INTERESSER

Sådan var Studenterrådets paroler i marts 75.¹³⁴ De studerende, som var modstandere af reorganiseringen, mente, at der blev stillet så mange nye krav, at der var tale om et helt orgie, og det blev hurtigt døbt "reorgiet". De studerende trak sig ud af de interne reorganiseringssudvalg, da det blev klart, at principperne var fastlagt af konsistorium og ministeren. Forslagene til indførelse af eksamen blev udarbejdet af lærere alene, mens de studerende deltog i de øvrige diskussioner omkring den humanistiske og naturvidenskabelige basisuddannelse. Ingen studerende ville deltage i reorganiseringen af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse.¹³⁵ De var især imod de fastlagte principper, men også utilfredse med, at konsistorium havde valgt at handle så hurtigt. De mente, at det betød, at centerbefolkningen blev sat "helt uden for indflydelse på de beslutninger, som har så vidtrækkende betydning for centrets videre udvikling".¹³⁶ De studerende var især oprørte over, at der skulle indføres eksamen med eksterne censorer.

"...eksamen er uacceptabel under enhver form... Hvor det under den nuværende ordning er indholdsmæssige, faglige og saglige overvejelser, der bestemmer, hvad de studerende beskæftiger sig med, vil det efter KON's fatale beslutning i meget høj grad være gølge eksamenskrav, der er styrende."

(RUC-STUDERENDE I KONSISTORIUM. 1975)¹³⁷

Blandt de lærere, som var imod reorgiet, blev der peget på et andet kritisabelt aspekt, nemlig at ministeren udpegede folk uden for RUC til at finde frem til, hvordan RUC's studier skulle organiseres. "Perspektiverne er klare: Såfremt RUC's repræsentanter til enhver tid udpeges af eksterne myndigheder, så er vores interne styrende organer sat helt ud af spillet."¹³⁸ På det tidspunkt var venstrefløjen stærkt kritisk over for alle "eksterne kræfter", specielt staten, som her i undervisningsministerens skikkelse var på færde. Argumentet griber også fat i den traditionelle universitetsopfattelse fra det humboldtske universitet, nemlig at universitetet er autonomt i forhold til staten.¹³⁹

De kritiske lærere og studerende blev bakket op af DSF og Studenterrådet på Københavns Universitet, der indkaldte til en protestdemonstration. RUC havde fået betydning som det sted, hvor den fagkritiske synsvinkel var integreret i studierne. Det væsentlige for studenterbevægelsen var ikke længere at skaffe sig formel indflydelse på studierne, et krav som få år tidligere var blevet opfyldt med styrelsesloven. Nu ville de studerende også have mulighed for at give studierne en klar politisk drejning, studierne skulle være samfundskritiske og i arbejderklassens interesse.

“En eksamen kombineret med fastlagt kursus- og disciplinindhold, som er fastlagt centralt, betyder det endelige dødsstød mod det projekt- og problemorienterede arbejde. Studenterne har udviklet projekt- og problemorienteret uddannelsesforløb, ikke alene som den undervisningsmæssigt bedste, men også som den eneste relevante organiseringsform for et studieforløb, der er samfundskritisk og i arbejderklassens interesse...”

De politiske indgreb overfor RUC er de hidtil mest manifesterede reaktionære og borgerligt politiske. Lykkes det for dem at gennemføre indgrebene, er vejen åbnet for indgreb over for vores studier, vejen er åbnet for en total udslettelse af studenternes uddannelsespolitik. Derfor, kammerater, skal der protesteres så det giver genlyd.”

(INDKALDELSE TIL PROTESTDEMONSTRATION. 1975)

<p>KOLLEKTIVIST SØGES</p> <p>Et af vore medlemmer har forladt RUC til fordel for Byggeskolen i Tvind, så vi mangler en pige i vort boligfællesskab i Lejre. Vi betaler kr. 300 mdl/ pro persona + vask + telefon.</p> <p>Ring til os på (03) 38 10 02</p> <p>Helle, Niels, Peter, Poul, Torben.</p>	<p>KOLLEKTIV.</p> <p>Vi er fire RUC-studende, som ønsker at etablere et kollektiv. I øjeblikket bor vi i et hus i Hedehusene, som vi kan fraflytte snarest – dog senest den 15. aug.</p> <p>Vi vil gerne i forbindelse med andre, som enten har et hus og er interesserede i indflyttere, eller som sammen med os vil søge efter et hus. For det tilfælde, at der er nogen som står i akut boligmangel, her vi ledige pladser her.</p> <p>Henvendelse (03)165989.</p>	<p>FOLKEKIRKEN</p> <p>-----</p> <p>UDMELDELSE AF FOLKEKIRKEN</p> <p>-----</p> <p>Blanketter til udmeldelse af folkekirken samt vejledning fås hos John Plate, hus 021, datalogiafdelingen.</p> <p>-----</p>
<p><i>Udklip fra RUC-NYT, 75/6, 18, 19, 22</i></p>		<p>KAPITALLÆSNING</p> <p>Alle der er interesserede i at deltage i en kapitallæsningskreds (både begyndere og viderekønne) bedes møde op i teorirummet, hus 038, onsdag d. 8./10 kl. 13.00.</p>

Skal RUC lukkes?

Mange på RUC, bl.a. flertallet i konsistorium, tog advarslerne fra Folketinget og undervisningsministeren alvorligt. Hvis basisuddannelserne ikke blev ændret, frygtede man, at Folketinget ville lukke RUC. De studerende mente derimod, at den frygt var helt overdreven. Selv om de var enige i, at der fra politisk side ville blive krævet stramninger – hvad der i den aktuelle situation også var åbenbart – mente de alligevel, at RUC havde et stærkt kort på hånden: lukning ville være “en sådan fiasko for de borgerlige partier VKR og Socialdemokratiet, at de vil forsøge at undgå den med alle midler”.¹⁴⁰ Den analyse af den politiske situation tog ikke højde for de mange ændringer, der var sket, siden RUC blev planlagt. Dels betød den økonomiske krise, at der blev set mere på statens udgifter end i 60’erne. Der skulle spares. Dels var Folketingets sammensætning blevet ændret betydeligt, da Fremskridtspartiet, Kristeligt Folkeparti og Centrumdemokraterne blev valgt ind i 73. I foråret 1975 ville flertallet af Folketingets medlemmer, bl.a. fra Venstre, afvente reorganiseringen af basisuddannelserne, før de eventuelt greb ind. Derfor blev et forslag fra Fremskridtspartiet om at nedlægge RUC, der blev kaldt en “ren marxistisk-maoistisk indoktrineringssanstalt”, forkastet. Et forslag fra Det Konservative Folkeparti om at afvikle RUC og overdrage bygninger og teknisk udstyr til Københavns Universitet vandt heller ikke tilslutning.¹⁴¹

I løbet af sommeren 1975 kom der en meget positiv rapport fra Europarådet om RUC og de nye pædagogiske tiltag, som fandtes der.¹⁴² Det var også den sommer, hvor man diskuterede oprettelse af institutter. Ritt Bjerregaard overvejede at flytte Statsseminariet Emdrupborg til RUC's lokaler, men uden at integrere folkeskolelæreruddannelsen med gymnasielæreruddannelsen.¹⁴³ Det viste sig dog senere, at det var et "paradeforslag", som skulle afværge en kritik af, at der var tomme lokaler på centret.¹⁴⁴ Den megen uro omkring reorganiseringen betød, at modstandere af RUC fik argumenter for, at der ikke skulle oprettes en arbejdsmiljøuddannelse der.¹⁴⁵ Hele Danmark diskuterede marxistisk indoktrinering i de danske skoler, provokeret og inspireret af Centrumdemokraternes leder Erhard Jacobsen.

Reorgiet i praksis: Husklynger og årgangsintegration

I juni 1975 forelå de eksterne udvalgs betænkninger om reorganiseringen. Samtidig advarede undervisningsminister Ritt Bjerregaard under overskriften "Før sidste korsvej" mod at forsøge at omgå reorganiseringens bestemmelser.

"Ved næste korsvej må det afgøres, om det bliver nødvendigt at skifte fra den ene kendte decentrale styring til en central. Det er ministeriets håb, at et sådant skifte ikke vil vise sig nødvendigt, og jeg vil for min del anse det for en stor ulykke både for samfundet og for forskningen, hvis det skulle vise sig at blive nødvendigt. Det må på den anden side stå fuldstændig klart, at den politiske magt ikke passivt kan se til, at offentlige midler anvendes uansvarligt, og ej heller at unge mennesker narres til at arbejde i flere år på en uddannelse, der bagefter viser sig ubrugelig i den samfundsformation, som vi nu engang har her til lands – hvad enten man kan lide den eller ej."

(RITT BJERREGAARD. 1975)¹⁴⁶

Først i september kom den bekendtgørelse, som nøjere bestemte reorganiseringens indhold. Alligevel skulle der i august planlægges på grundlag af de nye principper. Det kom til at foregå på grundlag af en formodning om, hvordan den nye bekendtgørelse ville komme til at se ud, mest konkret udtrykt i et bekendtgørelsesudkast, der var sendt til RUC i midten af juli.¹⁴⁷ Planlægningen blev selvfølgelig ikke nemmere af, at der faktisk var en betydelig modstand mod de nye principper på RUC, og at der kun var kort tid til at planlægge i overensstemmelse med de mange nye principper: flere kurser, eksamen med udefrakommende censorer, lærerindflydelse på projektvalget og husklynger på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse.

Det første problem var overhovedet at få dannet husklyngerne. Centralstudienævnet for det samfundsvidenskabelige hovedområde forsøgte at fastholde rektor Bent C. Jørgensen på udtalelser om, at husklynger ville være "uhensigtsmæssige". Det vakte derfor harme, at han gennem et "indgreb" fastlagde husklyngernes sammensætning, da det stod klart, at studienævnet ikke ville gøre det.

“... der ligger en klar politisk intention bag indgrebet, som peger i retning af at snævre personlige interesser sættes højere af stedets øverste ansvarlige, end hensynet til uddannelserne... at rektor ikke ønsker råd fra andre end politiske meningsfæller”

(CENTRALSTUDIENÆVNET FOR DET SAMFUNDSVIDENSKABELIGE HOVEDOMRÅDE. 1975)¹⁴⁸

Som i andre spørgsmål blev der her argumenteret for, at lærernes personlige interesser skulle underordnes et hensyn til helheden, formuleret af studienævnet. Når lærerne ville forske eller undervise i det, som var deres egentlige område, blev det kaldt “personlige interesser”, som skulle fremmes på bekostning af helheden. Diskussionen om tværfaglighed over for enkeltfaglighed rummes i det spørgsmål, idet tværfaglighed blev defineret som helhedens interesse, som en syntese af alle kompetencer, mens det blev antaget, at enkeltfaglighed modarbejdede helheden. Samtidig betød fokuseringen på de “personlige” interesser, at det ikke i diskussionen blev tydeligt, at der kunne være et helt andet sæt ideer om RUC’s og universiteternes formål end det, som var dominerende i studienævnet.

Da husklyngerne var dannet, insisterede studienævnet på sin ret til at fastlægge rammerne for undervisningen. To lærere, Dan Ch. Christensen og Gunhild Nissen, der begge var tilhængere af reorganiseringen, ville selv definere indholdet i de kurser, som de havde ansvaret for at afholde. Det betød lang tids tovtrækkeri med studienævnet, der bl.a. hævdede, at “vi kan ikke godkende hvad som helst, bare det er udarbejdet af en klynges lærere”. Studienævnet så sig selv som garant for, at de studerende fik indflydelse på undervisningens indhold, hvilket blev anset for en væsentlig kvalitet i sig selv.¹⁴⁹ I bekendtgørelsesudkastet var det ikke klart, om husklyngerne også skulle omfatte årgangsintegration, altså at studerende fra første og andet basisår læste sammen. Men studienævnet pålagde husklyngerne at planlægge årgangsintegration, og det mente de to lærere ville blive “ganske uholdbart” i det daglige arbejde.¹⁵⁰ Først midt i september, da de nye studerende havde påbegyndt deres uddannelse, blev sagen afklaret. Undervisningsministeriet meddelte, at der ikke måtte ske årgangsintegration.¹⁵¹

Reorganiseringen gennemføres ikke

Da studienævnene i oktober skulle omsætte reorganiseringens krav til bestemmelser i de enkelte studieordninger, benyttede de studerende deres 50 % indflydelse i studienævnene for samfundsvidenskabelig og naturvidenskabelig basisuddannelse til at stemme imod ændringerne, som derfor ikke kunne vedtages. I centralstudienævnet for det samfundsvidenskabelige hovedområde var der uenighed om, hvorvidt projektemnerne skulle foreslås af lærere eller studerende, hvilke krav de studerende skulle opfylde ved basisuddannelsens afslutning, grundkursernes omfang samt om vejledende pensumlister hertil skulle indarbejdes i studieordningen. Ved at stemme imod ændringsforslagene lykkedes det de studerende at forhindre disse ændringer af studieordningerne for den samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige basisuddannelse.

Det blev ikke det sidste ord i sagen, som nu blev taget op i Folketinget. I foråret 1975 havde der været flertal for at afvente, hvordan reorganiseringen af basisuddannelserne ville forløbe. I efteråret var spørgsmålet, om det blot var vanskeligt at gennemføre reorganiseringen – eller om det var umuligt. Uenighederne i studienævne på RUC blev kendt, og Venstres folketingsgruppe mente, at ministeren “for alvor” skulle sørge for at få gennemført reorganiseringen. Ellers skulle RUC sættes under administration! Ritt Bjerregaard hævdede i et samråd med undervisningsudvalget, at alle formelle krav var opfyldt. Alligevel var pressen ikke i tvivl om, at samrådet betød “Øget pres på RUC”, og at “Roskilde Universitetscenter skal måske under nødordning”. Venstre understregede, at hvis reorganiseringen ikke blev gennemført på RUC, ville partiet føle sig “løst fra sit tilsagn om at give RUC endnu en tidsfrist til at ordne sit eget bo”, eller med andre ord: Hvis reorganiseringen ikke blev gennemført, ville Venstre stemme for lukning.¹⁵²

Få dage senere kunne Erling Olsen fortælle, at der stadig var en række uopfyldte krav til studieordningen for den samfundsvidenskabelige basisuddannelse. Reorganiseringen forløb altså ikke efter planen, – og undervisningsministeren havde ikke givet korrekte oplysninger til Folketingets undervisningsudvalg.¹⁵³ Erling Olsen åbnede en bagdør for Ritt Bjerregaard, hun var “selvfølgelig” forkert underrettet, og derfor måtte hun nu forklare undervisningsudvalget, hvilke foranstaltninger hun havde truffet for at rette op på situationen. Hvis hun fastholdt, at reorganiseringen blev gennemført som planlagt, var Erling Olsen rede til at anklage hende for at have vildledt Folketinget.¹⁵⁴ RUC’s rektor, Bent C. Jørgensen, måtte forklare sagen:

“Som helhed betragtet har RUC handlet i overensstemmelse med bekendtgørelsen... Det er korrekt, at nogle studerende har reageret meget modstræbende på det nye regelsæt... Det er rigtigt, at vi ikke altid er gået proceduremæssigt korrekt til værks. Mindre ting halter også i det, vi har udarbejdet. Men herfra og så til at sige, at vort regelsæt er ulovligt, er der meget langt.”

(BENT C. JØRGENSEN. 1975)¹⁵⁵

Med de meget usikre lovgivningsforhold havde det næppe været muligt for RUC at overholde formalia på alle punkter, selv om der havde været vilje til det. Det stod ikke ganske klart, hvad der var til forhandling, og hvad der ikke var, men derudover var der kun ringe velvilje på det politiske plan. Kræfter i Folketinget var ivrige efter at finde et sted, hvor de nye regler for basisuddannelserne ikke blev gennemført. Kræfter på RUC var ivrige efter at finde måder til at omgå reglerne.

Det eksterne rektorat

RUC var blevet oprettet over meget kort tid. Der havde ikke været tid til at drøfte hverken det pædagogiske eller organisatoriske grundlag grundigt. Det havde været

vigtigere at få sat det ny universitetscenter i gang end at få skabt klarhed over principperne – for slet ikke at tale om enkelthederne. Derfor var det fra starten uklart, hvad tværfaglighed ville indebære. Det var uklart, hvordan problemorienterede studier skulle gennemføres. De store problemer med gruppearbejde og aktivt husdemokrati var ukendte. I 1970 var styrelsesloven blevet vedtaget – samtidig med oprettelsen af RUC. Den angav helt nye rammer for og ideer om styringen af universiteterne, om forholdet mellem lærergrupperne og mellem studerende og lærere. De ny principper skulle afprøves på RUC samtidig med de andre nye ideer.

Samtidig havde den politiske kultur ændret sig betydeligt på få år. For mange var det vigtigste ikke længere at have indflydelse i de politiske organer, som det f.eks. havde været, da DSF i 60'erne deltog i arbejdet i Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser. Det vigtigste var de enkelte deltageres udbytte af aktiviteterne, deltagelse var et mål i sig selv, det skulle føre til bevidstgørelse – eller gennem skoling skærpe bevidstheden om samfundets uretfærdigheder. Derfor havde midlerne også ændret sig. Det var ikke længere nok at sidde med ved vigtige møder, at præge beslutningerne. De politiske aktiviteter skulle være synlige, som demonstrationer, massemøder, løbesedler – eller fagkritiske projektrapporter på RUC. På den måde kunne de påvirke langt flere, end hvis man bag kulisserne påvirkede andres beslutninger.¹⁵⁶ Samtidig havde de traditionalistiske kræfter fået effektive talerør i de nye partier Fremskridtspartiet og Centrumdemokraterne. Herfra blev de mange nye muligheder, som var blevet opbygget i løbet af 60'erne, kritiseret, og det skærpede i høj grad den politiske polarisering.

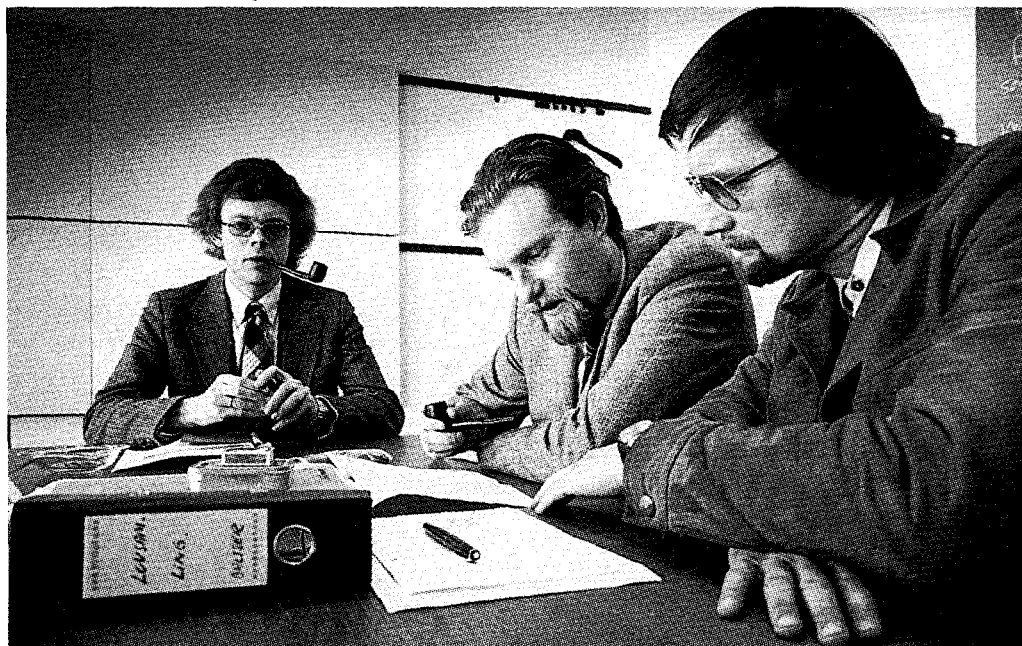
Undervisningsministeriet var i 70'erne inde i en stor omstrukturering. Direktoratet for Videregående Uddannelser blev oprettet i 1974, og der blev nedsat faglige landsudvalg i 1975, men det hjalp ikke i den aktuelle situation på RUC. Der måtte andre midler til. De planlagte ændringer i statens styring af de videregående uddannelser var naturligvis ikke ukendte for de studerende, som benyttede enhver lejlighed til at forklare, at ændringerne på RUC ville blive fulgt op af ændringer i styringen på andre universiteter. De studerende frygtede, at den strammere statslige styring ville betyde dårligere muligheder for kritiske studier.

Da det stod klart, at de nye regler for basisuddannelserne ikke ville blive gennemført ad de almindelige kanaler, gennem studienævnene, tog undervisningsminister Ritt Bjerregaard konsekvensen af det og imødekom kravet fra Venstre og Erling Olsen om, at RUC blev sat under administration. Hendes forslag om en særstyrelov for RUC bestød, at der blev indsat et eksternt rektorat. Det var en naturlig fortsættelse af de eksterne reorganiseringsudvalgs arbejde. Lovforslaget var ganske kortfattet, undervisningsministeren skulle bemyndiges til at indføre "særlige bestemmelser om styrelse af RUC", men i et bilag til loven blev det gjort helt klart, at der skulle indsættes et eksternt rektorat med vide beføjelser for at sikre RUC's fortsættelse. Der skulle være tale om en ændring af RUC's styrelse og undervisningens faglige indhold, men ikke af de pædagogiske principper, mente Ritt Bjerregaard. "Jeg anser de

pædagogiske principper, der er grundlaget for RUC's uddannelser, for et værdifuldt alternativ til de hidtil anvendte, og jeg mener, de skal bevares."¹⁵⁷

I Folketingets forhandlinger blev der lagt vægt på, at de tre eksterne rektorer fik et stort personligt ansvar for en vanskelig opgave. Det eksterne rektorat var placeret på RUC for at give politikerne en sikkerhed for, at centret blev styret efter deres ønsker. Meningen var at fratage de venstreorienterede lærere deres magt, og midlet blev altså, at det styringssystem, som var indført med styrelsesloven, blev suspenderet. Det eksterne rektorat var indsat i mangel på andre styringsinstrumenter. Deres opgave var ikke at hæge om traditioner i den akademiske verden, men at gennemføre reformen af basisuddannelserne i overensstemmelse med ministerens beslutninger.

Indsættelsen af det eksterne rektorat blev svaret på 70'ernes modsætningsfyldte og vanskelige forhold. RUC's uklare grundlag, styrelseslovens oplæg til ny universitetskultur og en ny politisk kultur med græsrodsbevægelser og traditionalistiske partier. Det havde stor betydning for RUC's udvikling de første år, og for de uforsonlige konflikter mellem en gruppe lærere og på den anden side andre lærere sammen med mange studerende. Alt for meget skulle klares på samme tid: At gennemføre de grundlæggende diskussioner, som der ikke havde været tid til, før de studerende startede på RUC. At gennemføre de ændringer i universitetskulturen, som styrelsesloven medførte. Og at finde plads til den ny politiske kultur, der i øvrigt netop havde som et af sine kendetegn, at den ikke ville integreres i de eksisterende systemer.



Det eksterne rektorat i foråret 76: Fra venstre professor Jørn Henrik Petersen, arkivar Erik Stig Jørgensen og dyrlæge Jørgen Baltzer. Foto: Morten Langkilde, Polfoto.

En junta?

Ritt Bjerregaard udpegede de tre eksterne rektorer uden at rådføre sig med RUC, hverken formelt eller uformelt.¹⁵⁸ Det Eksterne Rektorat kom til at bestå af Jørn Henrik Petersen, professor i socialvidenskab ved Odense Universitet, Erik Stig Jørgensen, arkivar og tidligere formand for Dansk Magisterforening og Jørgen Baltzer, dyrlæge.¹⁵⁹ De var fagkyndige på hver deres hovedområde, samtidig var de ministeriets embedsmænd på RUC. Det eksterne rektorat fik kontorer i RUC's lokaler, det blev nemt for RUC's lærere og studerende at få en hurtig og uformel forhandling om aktuelle emner. De eksterne rektorer ønskede at få frie hænder til at gennemføre reorganiseringen. Det var deres betingelse over for politikerne for at skaffe ro på RUC.¹⁶⁰

I Folketinget beskrev Freddy Madsen fra DKP det eksterne rektorat: "Det, der er tale om her, er indførelse af undtagelsestilstand. Det, som nu skal styre Roskilde, er regulært en junta med diktatoriske beføjelser, som her bliver indsat for på alle mulige måder at kunne gribe ind indtil de mindste enkeltheder." Den næste taler, Tønnesen fra Centrumdemokraterne, tog tråden op: "Vi vil hilse dem, som vi nu lige har hørt betegnet som "juntaen" dernede: Held og lykke med arbejdet."¹⁶¹

Det eksterne rektorats konkrete opgave var at gennemføre reorganiseringen af basisuddannelserne. Med de nye bestemmelser forventede RUC's interne og eksterne kritikere, at basisuddannelserne ville få et pluralistisk præg, så de studerende ville blive nødt til at beskæftige sig med flere teoretiske retninger. De studerende mente, det ville sætte en stopper for de fagkritiske studier og muligheden for at studere i arbejderklassens interesse.

Både under forårets reorganisering og de følgende ændringer af studieordningerne i efteråret havde de studerende i de styrende organer markeret sig som ubetingede modstandere af eksamen og i det hele taget af de ændringer, som de mente, RUC blev påtvunget udefra. Forslaget om at indsætte et eksternt rektorat indebar, at lærernes stemmer talte dobbelt i de styrende organer – eller at de studerendes talte halvt. I forvejen mente de studerende ikke, at de havde væsentlig indflydelse i de styrende organer, f.eks. var eksamen blevet indført, "selv om vi stemte imod nok så mange gange". Arbejdet i de styrende organer havde betydet, at Studenterrådets politik var blevet "en defensiv strategi rettet mod opblødningen af de statslige indgreb". For at få ressourcer til at udvikle en "egentlig fagpolitisk strategi" trak de studerende sig ud af de styrende organer i midten af november 75.¹⁶² Indsættelsen af det eksterne rektorat betragtede Studenterrådet som "en formalisering af faktiske tilstande".¹⁶³ Det eksterne rektorat var ikke velkomment på RUC. Senere blev holdningen til de eksterne rektorer beskrevet således: "RUC-traditionen var stærk, rektoratet blev opfattet som en besættelsesmagt, som det hørte til almindelig anstændighed at ignorere og/eller bekæmpe. Ca. ligesom tyskerne under besættelsen, efter august 1943."¹⁶⁴

Det eksterne rektorat blev RUC's øverste besluttende organ.¹⁶⁵ Alle beslutninger truffet i andre organer kunne ændres af det eksterne rektorat. Kun det eksterne rek-

torat kunne forelægge spørgsmål vedrørende RUC for ministeriet. Hvis man på RUC ville klage over det eksterne rektorat, skulle klagen altså rettes til det eksterne rektorat. Konsistorium og hovedområdenævne blev opretholdt, men centralstudienævne blev afskaffet til fordel for fagstudienævn. Det eksterne rektorat havde ingen formelle referencer, hverken opad eller nedad i systemet. De svævede så at sige frit i luften. Strategien var at satse på "stærke mænd", som kunne løse den vanskelige opgave i kraft af deres personlighed, overblik og faglighed. RUC-modellen havde frigjort studierne fra faglige bindinger, men hurtigt viste det sig, at den førte til tabet af universitetes frihed.

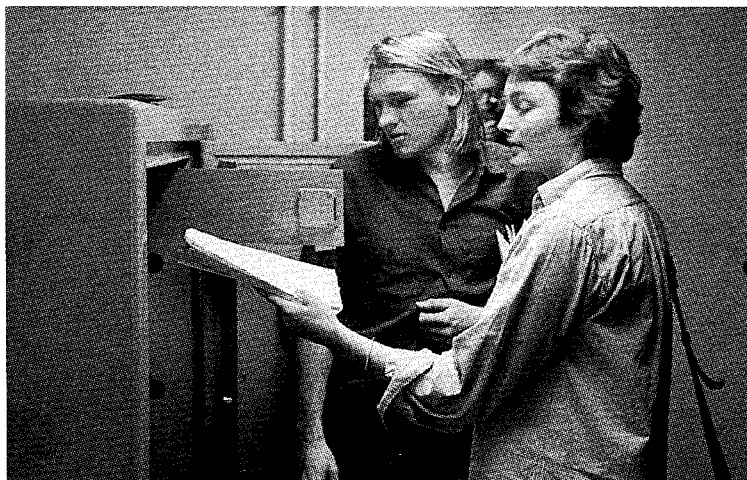
Bortvisning af studerende og drama i Folketinget

Det eksterne rektorat besluttede hurtigt efter sin tiltrædelse, at basisuddannelsernes nye bestemmelser skulle gælde alle, også de studerende som kun manglede lidt mindre end et semester i at afslutte deres basisuddannelse.¹⁶⁶ Det betød et brud med normer for styring af universiteterne. Ved indførelse af nye krav til studierne blev det almindeligvis sikret, at ingen studerende blev stillet væsentligt anderledes og dårligere, end hvis de oprindelige krav var blevet opretholdt. Basisuddannelsernes 2. årsstuderende ville derimod blive eksamineret efter strammere og anderledes regler end de, der havde været gældende under størstedelen af deres basisuddannelse. Overgangsbestemmelserne betød – med de studerendes ord – at de kunne vælge mellem at gøre det planlagte projektarbejde færdigt og dumpe pga. manglende kurser. Eller at droppe projektarbejdet, gå til kurser og dumpe pga. manglende projekter. De forkastede begge disse muligheder og arbejdede hårdt for den tredje mulighed: at få overgangsordningen ændret.¹⁶⁷

Stemningen på RUC var imod ændringer i basisuddannelserne, imod det eksterne rektorat og kritisk over for uddannelsespolitikken, ja overfor regeringens politik i det hele taget. Indtil foråret 1976 havde der ikke været større udadvendte protestaktioner. Der var blevet skrevet indignerede breve til undervisningsministeren, der var afholdt demonstration i protest mod reorganiseringen af basisuddannelserne, og de studerende havde forhindret, at de nye regler for basisuddannelserne blev vedtaget i studienævne. Det havde været aktioner, som kunne gennemføres af forholdsvis få personer. Fra foråret 1976 blev det anderledes.

Aktionen imod overgangsordningen og for frit projektvalg startede, da 203 ud af 260 2. årsstuderende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse ikke tilmeldte sig eksamen, heller ikke da undervisningsminister Ritt Bjerregaard advarede om, at de i så fald ville blive bortvist.

Eksamenskontoret havde som sædvanlig i marts 1976 sendt eksamenstilmeldinger ud til de studerende, men blanketterne var af "ukendte personer" blevet forsynet med en bagsidetekst, der opfordrede de studerende til at overveje situationen nøje og lade være med at melde sig til eksamen.¹⁶⁸ Det eksterne rektorat gjorde straks op-



20.4.76 deponerede 203 2. årsstuderende på SAM-BAS deres eksamenstilmeldinger i protest mod, at reglerne for eksamen var blevet ændret kort tid før eksamen. Da de ikke ville gå til eksamen på de fastsatte vilkår, blev de bortvist fra RUC.
Foto: Jesper Stormly, Polfoto.

mærksom på, at gennemførelse af reorganiseringen og dermed også overgangsordningen var Folketingets betingelse for, at RUC fortsat kunne være en selvstændig institution.¹⁶⁹ Alligevel kom der kun få tilmeldinger til eksamen. Situationen var ved at blive kaotisk. Overgangsordningen og reorganiseringen kunne ikke gennemføres, hvis de studerende ikke gik til eksamen. Tilmeldingsfristen blev udsat med 14 dage – med den formelle begrundelse, at der var forsinkelser i dannelsen af de nye censorkorps.¹⁷⁰ Dermed gav det eksterne rektorat de studerende mulighed for at diskutere sagen yderligere, vel nok med det håb, at de mere forsigtige og moderate studerende skulle få formuleret deres synspunkter over for de studerende, som var overbeviste “eksamensboykottere”.

På trods af udsættelsen af tilmeldingsfristen var 218 studerende ud af 260 mulige allerede 5.4.76 (den oprindelige tilmeldingsfrist) enige om ikke at aflevere deres eksamenstilmeldinger. I stedet holdt de en fest, hvor de rev eksamenstilmeldingerne itu, og dermed var aktionen for alvor i gang.¹⁷¹ Et basis-hus deltog ikke i aktionen.¹⁷² Dagen efter kom reaktionen på, at de studerende ikke tilmeldte sig eksamen: Ritt Bjerregaard meddelte d. 6.4.76, at hun på grund af den “erklærede kollektive boykotaktion” ville bortvise de studerende, som ikke havde tilmeldt sig eksamen inden den 20.4.76.¹⁷³ Særstyreloven for RUC, der havde givet ministeren mulighed for at indsatte det eksterne rektorat, gav også mulighed for at fastsætte andre særlige regler for RUC.

“Der er ingen undskyldning for de studerende på RUC for ikke at gå op til eksamen. Det står derfor helt klart, at studerende, der boykotter eksamen, må forlade RUC.... Vi må anvende de sanktionsmuligheder, vi har over for de 200 og ikke over for de 1000 andre på RUC, der følger de fastlagte regler. Jeg kan ikke gå med til en kollektiv afstraffelse af alle.”

(RITT BJERREGAARD. 1976)¹⁷⁴

Med denne beslutning overså Ritt Bjerregaard, at de studerende faktisk havde ret til først at indstille sig til eksamen efter to et halvt års studier på basisuddannelsen. De studerende overtrådte altså ingen formelle regler ved ikke at tilmelde sig eksamen. I dette tilfælde overlod Ritt Bjerregaard det ikke til det eksterne rektorat at vurdere, hvad der skulle ske, men traf selv denne beslutning. I alle andre spørgsmål, både før og efter, henviste Ritt Bjerregaard altid til det eksterne rektorat og ville ikke forhandle direkte om spørgsmål vedrørende RUC.

Beslutningen om bortvisning var helt usædvanlig for de danske universiteter. Ved andre universiteter blev bortvisning kun brugt i særlige tilfælde, f.eks. ved eksamenssnyderi, og kun over for enkelte personer, ikke kollektivt. Rektorerne på Københavns Universitet, Morten Lange, og på Aalborg Universitetscenter, Sven Caspersen fandt bortvisningerne "stærkt bekymrende" og "meget beklagelige og betænkelige", da de blev realiseret nogle uger senere. "De nu foretagne bortvisninger af studerende fra RUC er en foranstaltning, der bryder med hævdvunden tradition inden for den danske universitetsverden", sagde Morten Lange i *Aktuelt*.¹⁷⁵

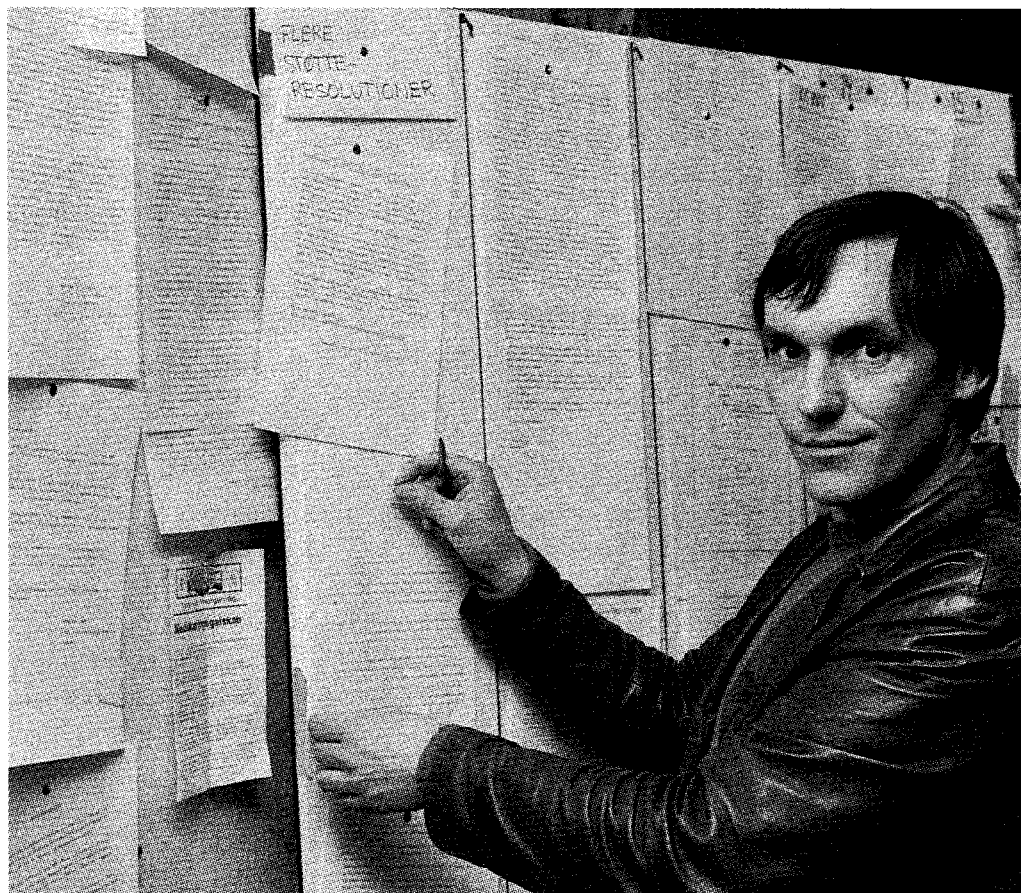
Med sin dramatiske indgriben gav Ritt Bjerregaard de studerende de bedst mulige betingelser for deres aktion. Det var tydeligt, at de var blevet uretfærdigt og urimeligt behandlet. Måske kunne den skrappe overgangsordning betragtes som rimelig, i lyset af bl.a. Erling Olsens advarsler om det lave faglige niveau på basisuddannelserne. Men bortvisning af 200 studerende i en situation, hvor de formelle regler ikke var overtrådt, det var at gå for vidt, mente mange. Efter et møde i Folketingets undervisningsudvalg den 8.4.76 stod det klart, at et snævert flertal bestående af partierne Venstre, Fremskridtspartiet, Det Konservative Folkeparti, Kristeligt Folkeparti og Centrumdemokraterne ville stemme for en lukning af RUC, når Folketinget skulle behandle spørgsmålet 4.5.76.¹⁷⁶ Dette politiske signal lagde et betydeligt pres på konfliktens parter om at blive enige.

Projektarbejde i arbejderklassens interesse

Diskussionerne om aktionens grundlag viste, at der var to linier blandt de aktive studerende. En fløj ville koncentrere aktionen om "kampen for demokratiske rettigheder", altså påpege det urimelige i, at eksamensbestemmelserne med overgangsordningen blev ændret inde i studieforløbet. Den fløj bestod især af studerende fra den kommunistiske studenterorganisation KOMM.S og fra det maoistisk inspirerede parti KFML.

Den anden fløj, der bestod af studerende fra VS, KF og Aktionsfonden, var især repræsenteret blandt de 2. årstuderende. Denne fløj afviste, at konflikten kun skulle være en kamp for demokratiske rettigheder, for at regler og kutymer blev overholdt. Selv om reglerne faktisk blev overholdt, ville der nemlig alligevel være grund til at protestere. Kampen havde et videre politisk perspektiv.

"... krisen og borgerskabets offensiv slår igennem generelt i uddannelsessektoren ved kraf-



De studerende modtog mange støtteresolutioner, dels fra andre uddannelsesinstitutioner, men også fra arbejdspladser og fagforeninger, bl.a. Sømændenes Forbund, Beklædningsarbejderne i Odense, Bryggeriarbejdernes Fagforening og Grafisk Kartel. Foto: Emil Christensen, Nordfoto.

tige nedskæringer og politisk disciplinering af de socialistiske kræfter på de enkelte uddannelsessteder. Statsmagtens offensiv ses som borgerskabets forsøg på at sikre, at de studerende får kvalifikationer, som kan bruges af kapitalen, og som et forsøg på at sikre et borgerligt politisk/ideologisk indhold i studierne, og dermed en loyal akademikerstand, som kan videreføre og konsolidere klassesamfundet...

Overgangsordningen, som en del af reorgiet, rettede sig mod netop disse forsøg på at udvikle en socialistisk studiepraksis. Kampen mod overgangsordningen ses derfor også først og fremmest som en kamp om studiernes indhold. En tilbagevisning af overgangsordningen er derfor også et led i kampen for udvidelse af de studerendes muligheder for i deres studie at knytte an til den eksisterende klassekamp, og således placere sig som et element i kampen mod højredrejningen i Danmark overhovedet."

(RUC-STUDERENDE FRA VS, KF OG AKTIONSFONDEN. 1976)¹⁷⁷

Denne fløjs krav blev formuleret i parolen "For projektarbejde i arbejderklassens interesse", men uenighed og uklarhed om styringen af aktionen betød, at parolen ikke blev en formelt vedtaget del af aktionens grundlag.¹⁷⁸ Parolen betød afvisning af et traditionelt akademisk krav om en pluralistisk indfaldsvinkel. Hvis ønsket om at studere på socialistisk grundlag ikke kunne optages i studiernes formelle grundlag – og det var ikke realistisk – så var det en god mulighed til at sikre, at studiernes indhold slet ikke blev fastlagt. Mellem disse studerende og deres kritikere, bl.a. Erling Olsen, var der enighed om, hvad der var stridens emne: Hvem skulle fastlægge studiernes indhold?

De studerendes aktion

Efter Ritt Bjerregaards meddelelse om, at de studerende ville blive bortvist, hvis de ikke meldte sig til eksamen, fik de RUC-studerende mange tilkendegivelser om støtte. En større gruppe studerende og lærere havde gennem længere tid arbejdet på et projekt om tre store arbejdspladser i København, Tuborg Bryggeri, Kastrup Holmegård Glasværk og Helsingør Skibsværft. Fællestillidsmændene derfra erklærede, at de kendte arbejdet på RUC som "lødigt og alvorligt". De mente, at de studerendes projektarbejde om deres arbejdspladser havde været med til at nedbryde arbejderes skepsis over for folk med højere uddannelse, og at RUC var et godt alternativ til de traditionelle undervisningsformer.¹⁷⁹ "RUC-metoden giver os en vis garanti for, at vi kan stole på de færdiguddannede," sagde fællestillidsmand Thomas Nielsen, Helsingør Værft, til Land og Folk. Dermed støttede han de studerendes eksamensboykot.¹⁸⁰

Det gjorde lærerne på RUC derimod ikke. De mente, at selv om der var problemer med overgangsordningen, måtte eksamen gennemføres. Lærerne på det humanistiske hovedområde opfordrede de 2. årsstuderende til at tilmelde sig eksamen inden 20.4.76¹⁸¹. Kun blandt nogle lærere på det samfundsvidenskabelige hovedområde var der en vis støtte til de studerendes aktion, men også her erkendte man, at selv om reorganiseringen havde givet problemer, var det nødvendigt at opfylde kravene, også hvad angik eksamen.¹⁸² I sidste del af april måned blev konflikten stadig mere intens. Ville de studerende virkelig blive bortvist, hvis de ikke tilmeldte sig eksamen? Hvor mange studerende på andre institutioner ville støtte de RUC-studerende ved selv at boykotte eksamen og undervisning? Ville Folketingets flertal virkelig lukke RUC ved debatten 4.5.76? Der var flere forhandlinger mellem de studerende og det eksterne rektorat om overgangsordningens præcise indhold. Overgangsordningen havde fastsat, at de 2. årsstuderende skulle gennemgå de obligatoriske kurser, men de studerende ville gennem forhandlinger sikre sig, at de ikke ville blive eksamineret i litteraturen fra disse kurser. Den 20.4.76 brød forhandlingerne sammen, da de studerendes forhandlingsdelegation ikke på stedet ville lave en aftale med det eksterne rektorat, men først ville have aftalen godkendt af de øvrige studerende.¹⁸³ Bortvisningerne rykkede nærmere.

Hele sagen blev selvfølgelig diskuteret på DSF's kongres, som fandt sted få dage

senere, 24.-25.4.76. Kongressen vedtog en opfordring til alle uddannelsesinstitutioner om at boykotte undervisningen fra 29.4. og deltage i demonstrationer 4.5., når Folketinget skulle behandle sagen. Hvis bortvisningerne blev realiseret, opfordredes alle studerende til at diskutere, om de ville boykotte deres eksamen. DSF mente, at der var tale om en aktion mod "uddannelsessektorens centralisering og bureaukratisering", som man forudså ville komme til at omfatte andre institutioner end RUC. DSF tog afstand fra, at "statsmagten forsøgte at eliminere de politisk-kritiske ansatser og de faktisk gennemførte socialistiske studieprojekter", og man frygtede uddannelsesforbud for aktionerende studerende (som berufsverbot i Vesttyskland).¹⁸⁴

Den 26.4.76 blev der igen forhandlet mellem de studerende og det eksterne rektorat. Nu var de studerende indstillet på at nå frem til et kompromis, som kunne sikre, at hverken ministeren eller rektorerne ville lide politisk prestigetab, men som alligevel imødekom deres krav. En kompromisløsning kunne f.eks. være, at kursuslitteratur kunne opgives inden for alle kursusområder. Derved ville kursuslitteraturen blive stof, som i forvejen var læst i forbindelse med projektet.¹⁸⁵ Men også denne gang brød forhandlingerne sammen – efter 14 timer. I løbet af forhandlingerne blev der opnået enighed på nogle punkter, men ikke på så mange, at de studerende var tilfredse.¹⁸⁶ For at støtte de 2. årsstuderende til at opnå en "rimelig forhandlingsløsning" og for at få fjernet truslen om bortvisning, besluttede studerende på OB III 27.4.76 at boykotte eksamen som en udvidelse af den undervisningsboykot, der allerede var i gang: "Om de studerende deltager i undervisningen eller ej, er nemlig ligegyldigt for statsmagten, så længe eksamensforpligtelserne bare overholdes." RUC havde på det tidspunkt ca. 1500 studerende, 200 studerende fra den samfundsvidenskabelige basisuddannelse havde allerede boykottet eksamen, og nu gik yderligere ca. 800 studerende med i aktionen, der altså omfattede to tredjedele af RUC's studerende.¹⁸⁷

Da forhandlingerne mellem det eksterne rektorat og de studerende brød sammen, blev den endelige frist for tilmelding til eksamen sat til 27.4.76. Da der heller ikke kom tilmeldinger ved udløbet af denne frist, blev bortvisningerne effektueret. De 203 2. årsstuderende modtog besked om bortvisning, og deres S.U. blev stoppet. Som protest mod "total retsløshed" gik RUC's timelærere i en strejke, som de erklærede skulle vare, indtil bortvisningen af de studerende blev trukket tilbage. RUC's forskningsstipendiater støttede de bortviste studerende og de aktionerende timelærere.¹⁸⁸

DSF's opfordring til undervisningsboykot blev fulgt i vid udstrækning. Op til 2. maj var boykotten 80-90% effektiv med 10.000-15.000 deltagere.¹⁸⁹ Der var især to elementer, som gjorde situationen på RUC anderledes end andre institutioner. For det første forargelse og modstand mod bruddene med almindelig akademisk kultur (ingen overgangsordning og bortvisning af de studerende), for det andet ønsket om at sikre muligheden for studier med et selvvalgt – og fagkritisk – indhold. RUC-aktionen blev den konkrete formulering af en utilfredshed med studiernes indhold og organisering, som fandtes mange steder. "Hvis RUC-studerende bliver knægtet...

[kan] ingen student mere vide, hvor længe den "gældende" studieordning bliver respekteret."¹⁹⁰

Sejren

Da bortvisningerne den 28.4.76 var en realitet, var situationen meget kritisk. Det var kun få dage, før Folketinget skulle diskutere situationen på RUC, og der ville meget nemt kunne etableres et flertal for lukning af RUC. Især hvis situationen stadig var uafklaret.

Ritt Bjerregaard erklærede, at hun var parat til at forhandle med de studerende, hvis de blot ville melde sig til eksamen.¹⁹¹ Nogle RUC-lærere planlagde at gå til presen for at forklare, at opbakningen om aktionen ikke var så massiv, som de studerende gav det indtryk af.¹⁹² "En gruppe venstrefløjslærere", bl.a. Henning Salling Olesen og Birger Linde, der tidligere havde udtrykt sympati med de studerendes aktion, greb ind i forhandlingerne mellem de studerende og det eksterne rektorat.¹⁹³ Et kompromis kom i stand, da Christian Thune og Thor A. Bak, censorformænd for henholdsvis den samfundsvidenskabelige og den naturvidenskabelige basisuddannelse udsendte hyrdebrev, hvori de fortolkede overgangsordningen, så den blev i overensstemmelse med de studerendes krav, altså at eksaminationen kom til at "hvile på projektet og den dertil knyttede litteratur".¹⁹⁴ Dermed var der endelig lagt op til en løsning på konflikten. De studerende fik gennemført deres konkrete krav og kunne hovere over deres sejr.

"Statsmagten gav de reelle indrømmelser og fik til gengæld et figenblad, som den kunne dække sit forsmædelige tilbagetog med."

(RUC-STUDERENDE FRA VS, KF OG AKTIONSFONDEN. 1976)¹⁹⁵

Selve overgangsordningen blev ikke ændret formelt, de ændrede eksamensvilkår blev fastlagt "som administrative udfyldninger af overgangsordningens paragraffer". Da det var sikret, at der ikke ville blive eksamineret i kursusstof, som lå uden for projekterne, at timelærere kunne medvirke ved eksamen, og at eksamensterminen blev forlænget, blev aktionerne afblæst sent om aftenen søndag den 2.5.76, og den 3.5.76 blev der sendt brev til de bortviste om, at bortvisningen var "annulleret".¹⁹⁶ De RUC-studerende vurderede bagefter, at de stort set havde opnået, hvad de ville: Eksaminerne forløb "næsten uden undtagelser" efter gamle retningslinier. "Så vidt vi ved, er der ikke ene eneste censor, der har fundet på at ville overhøre i kursislitteratur."¹⁹⁷

Forskningsfrihed – også på RUC

I midten af 70'erne var der tre markante holdninger til universiteternes funktion. I Folketinget mente en række partier til højre i salen, at samfundet ikke skulle opretholde en institution, hvor der blev opfordret til at omstyrte samfundet. De aktione-



Mens de sidste forhandlinger stod på søndag den 2.5.76, var der åbent hus på RUC. Der blev vist rundt, de studerende fortalte om deres studiearbejde, der var paneldebatter – og bal bagefter. Arrangementet var en kæmpe succes, med 20.000-25.000 besøgende.

Foto: Ebbe Andersen, Polfoto

rende RUC-studerende ville have mulighed for at opbygge en "socialistisk studiepraksis", og derigennem studere "i arbejderklassens interesse". Det var en klart politisk opfattelse, der indeholdt ønsket om at få flere og flere studerende til at gå ind for de samme synspunkter, mens andre indfaldsvinkler til studierne blev anset for at være "irrelevante". Denne opfattelse blev støttet af VS, DKP og SF. Den tredje holdning, der blev formuleret af akademikere på og uden for RUC, talte for akademisk frihed, i forlængelse af traditionen fra 1800-tallets humboldtske universitet. Den blev støttet af Socialdemokratiet og Det radikale Venstre. Den var blevet forsvaret af Grønbech i 1946, og af bl.a. professor, dr. phil. Bjarne Nørretranders og RUC's interne rektor Bent C. Jørgensen i 1976. Bent C. Jørgensen advarede mod en politisk styring af indholdet i universiteternes forskning og undervisning.

"Sat på spidsen er spørgsmålet altså, om vort folkestyre føler sig så truet af, hvad de studerende beskæftiger sig med, at man vil gribe ind og på det punkt indskrænke demokratiet... man bør ikke styre folks meninger og holdning. Og det er heller ikke et politisk spørgsmål, hvilke faglige teorier og metoder, der er relevante og frugtbare. Det er nødvendigt at trække skarpe grænser på det område. Ligesom inden for retsvæsenet. Tænk om man ikke der havde en klar grænsedragning mellem det politiske niveau og retsvæsenet... hvis f.eks. dommere blev udnævnt efter politiske kriterier."

(BENT C. JØRGENSEN. 1976)¹⁹⁸

Han mente, at der enten skulle fastsættes rammer for studierne på RUC, og så måtte politikerne acceptere, at lærere og studerende måske ville udfylde disse rammer med emner og resultater, som et flertal af politikerne ikke brød sig om. Eller Folketinget måtte påtage sig det ansvar at fastlægge "metoder og teorier på vort højeste uddannelsesniveau" og dermed suspendere forskningsfriheden.

Samme dag som debatten i Folketinget skrev Nørretranders i Politiken, at han mente, der skulle være forskningsfrihed på RUC.¹⁹⁹ Han advarede mod at gøre universiteterne til "kandidatfabrikker, som i nøje overensstemmelse med normerede produktionstider og under pinlig overholdelse af rentabilitetshensyn udspyr veltrimmede eksperter". I stedet ønskede han pluralistiske universiteter, der skulle være "trofaste tjenere" for "forskningsmæssig etik". Som forskningsenheder skulle de føle sig forpligtet til at sætte spørgsmålstejn ved alle hidtil accepterede sandheder, og "til at lære næste generation, hvordan man skal spørge for at finde svar, som kan lede frem til nye spørgsmål." På den baggrund advarede han mod for stram styring af RUC og andre universiteter.

"... man holder ikke forskningsuniversiteter i live ved at give lærerne facitlister, som de skal terpe ind i deres elever, samtidig med at man skridt for skridt undergraver, indsnævrer eller ligefrem afskaffer deres pligt og ret til at forske og forske frit."

(BJARNE NØRRETRANDERS. 1976)

Han kunne ikke umiddelbart støtte alt, hvad der foregik på RUC. Det var "et alt for disciplineret universitet i henseende til ideologisk forhåndsindstilling". Men hellere et universitet, der udfordrer samfundssystemet end et, der ukritisk bekræfter systemet.

Den 4.5.76 var der forespørgselsdebat om RUC i Folketinget. På det tidspunkt var aktionerne afblæst, men allerede i marts måned havde to borgerlige oppositionspartier stillet spørgsmål: De konservative havde spurgt, om ministeren ville tage skridt til, at RUC blev lagt ind under Københavns Universitet, Venstre ville høre, hvilke planer ministeren havde for bygningernes fremtidige anvendelse.²⁰⁰ Hen mod debattens afslutning var der fremlagt ikke mindre end tre forslag til nedlæggelse af RUC. De konservative foreslog, at RUC skulle lægges sammen med Københavns Universitet. Venstre, Kristeligt Folkeparti og Centrumdemokraterne foreslog det samme, med en tilføjelse om, at forholdene på RUC var så "utilfredsstillende", at de oprindelige hensigter ikke kunne virkeliggøres, og at RUC's fortsættelse ville forringe mulighederne for nytænkning inden for den højere uddannelse. Fremskridtspartiet ønskede RUC helt afviklet og bygningerne brugt til andre formål. Det skyldtes snarere forhold i det politiske klima som sådan end RUC-specifikke synspunkter, at disse partier ikke var blevet enige om ét forslag til afvikling af RUC.

Ritt Bjerregaard og Socialdemokratiet mente ikke, at RUC skulle lukkes! Det var allerede kendt fra dagspressen, at undervisningsminister Ritt Bjerregaard støttede en del af kritikken mod RUC, men RUC skulle fortsætte. Dette synspunkt blev støttet af de radikale, SF, VS, DKP, men der var alligevel et flertal imod RUC's fortsættelse. Den daglange debat blev bragt i radioen, og mange fulgte den spændt. Ville RUC virkelig blive lukket? Først da løsgænger Hans Jørgen Lembourn, tidligere medlem af Det Konservative Folkeparti, fremsatte et fjerde dagsordensforslag, viste der sig et flertal for RUC's fortsættelse.

"... Folketinget pålægger undervisningsministeren at sørge for, at RUC føres tilbage til sin oprindelige idé, et eksperiment med det formål at skabe en basisuddannelse og en leddeling af studierne for at modernisere og rationalisere hele den videre uddannelse..."

(HANS JØRGEN LEMBOURN. 1976)²⁰¹

I 1975 og i foråret 1976 havde han indirekte støttet den socialdemokratiske regering ved at stemme anderledes end den konservative gruppe. Som løsgænger ønskede han at medvirke til at få etableret "et bredt borgerligt midterparti".²⁰²

Hans Jørgen Lembourn mente, at de forhandlinger, som havde afsluttet eksamensboycotten, gav håb om, at "eksperimentet trods alt alligevel kan lykkes". Denne mulighed skulle forsøges, ellers ville man risikere, "at alle fornyelsestendenser i andre institutioner bliver stoppet". Det forlig, som de studerende havde indgået med det eksterne rektorat få dage før debatten i Folketinget, fik afgørende indflydelse på forløbet. Lembourns forslag blev vedtaget med 79 stemmer imod 77. To undlod at

stemme²⁰³. Dermed var det vedtaget, at RUC ikke skulle lægges ind under Københavns Universitet eller nedlægges. RUC skulle fortsætte som selvstændig institution.



Samtidig med at Folketinget 4.5.76 diskuterede, om RUC skulle lukkes, var mange forsamlet foran Christiansborg. På demonstranternes skilte stod bl.a. "I dag RUC - i morgen dig", "For bevarelse af RUC", "Bevar RUC for mareritt". Foto: Busser, Polfoto

“Vi har som andre på RUC i lang tid været fanget af de illusioner, som det i begyndelsen ultra-demokratiske RUC-eksperiment indgav os – et eksperiment i en periode af usikker statslig universitetspolitik og usikre parlametariske styrkeforhold. Vi har desuden manglet en selvstændig analyse af betingelser og vilkår for at etablere et levedygtigt fagkritisk universitet. Maksimalismen og studenteraktionisme er endnu fanget af de illusioner, som blev skabt ved RUC's oprettelse om, hvilke grænser der findes for selvstyre og selvorganisering på RUC, og hvilke taktiske manipulationer og politiske manøvrer der er mulige i forhold til den borgerlige statsmagt.”

(PLATFORM. UDARBEJDET AF AMOROSO, ARNFRED, ARVIDSSON, FLEMING OG NIELSEN. MAJ 1977)¹

IV. Vendepunktet

Efter aktionen og afstemningen i Folketinget i foråret 1976 stod det klart, at mange ønskede, at RUC skulle fortsætte som selvstændig institution, men der var stor uenighed om institutionens præmisser. Skulle RUC først og fremmest være et center for studier i arbejderklassens interesser? Skulle RUC leve op til almindelige akademiske krav om pluralisme? Skulle RUC have selvstyre? Det blev vigtige spørgsmål i det næste år. Først i maj 1977 blev situationen på RUC væsentligt ændret. Fra sommeren 76 og det næste år frem blev modsætningerne på RUC skærpet til bristepunktet. Nogle lærere formulerede andre interesser end de studerende. Der var alvorlige uenigheder i lærergruppen. Det eksterne rektorat fik et stadig mere anspændt forhold til flere grupper på RUC.

Omrokering i det eksterne rektorat

Allerede da de eksterne rektorer tiltrådte i januar 1976, var det klart, at de stod overfor en vanskelig opgave, ikke mindst fordi deres opgaver og handlemuligheder kun var beskrevet i helt overordnede vendinger. Foråret 76 havde været præget af de studerendes aktion, som også blev en styrkeprøve mellem de studerende og rektorerne. De studerendes sejr rystede i hvert fald en af de eksterne rektorer, Jørn Henrik Petersen, som besluttede sig for at træde ud af det eksterne rektorat 6.5.76. Dagen efter Folketinget havde besluttet, at RUC skulle fortsætte som selvstændig institution.

“RUC kan ikke overleve. Den politiske uro om universitetet gør det kun til et spørgsmål om tid, inden det lukkes eller afvikles... Folketings-flertallets beslutning om at føre RUC tilbage til de oprindelige ideer vil give intern uro på centret, fordi det strider mod den re-

organisering, som rektoratet blev sat til at administrere... Desuden afslørede debatten, at det oprindelige meget brede flertal bag indsættelsen af DER er væk... Det betyder, at vi ikke længere kan regne med opbakning fra et bredt politisk hold.”

(AFTRÆDENDE EKSTERN REKTOR. 1976)²

Derefter blev Knud Larsen udpeget som ekstern rektor den 25.5.76.³ Han kom til at spille en central rolle i det eksterne rektorats videre administration af RUC, hvor han især havde kontakt med det samfundsvidenskabelige hovedområde. Han var historiker og kom fra Institut for Samfundsfag ved Københavns Universitet, hvor han havde deltaget i styrelsesarbejde på flere niveauer, og han havde været med til at diskutere udformningen af basisuddannelser på Københavns Universitet i 69 og 70. “Jeg sagde ja, fordi jeg syntes, det var en spændende opgave at sikre RUC. Programmet var simpelthen at få realiseret reorganiseringens krav til den samfundsvidenskabelige basisuddannelse.”⁴

Det eksterne rektorats opgave var efter afstemningen i Folketinget i maj 76 blevet vanskeligere. Hvis blot ét folketingsmedlem besluttede sig for ikke længere at støtte RUC's fortsættelse, ville der være flertal for lukning, såfremt RUC-modstanderne kunne blive enige. RUC's fortsatte eksistens kunne også komme i fare, hvis Socialdemokratiet havde brug for et “bytteobjekt” over for Venstre, der krævede flere og hårdere nedskæringer. I løbet af efteråret 1976 blev der bl.a. diskuteret styrkelse af de offentlige finanser, men det lykkedes ikke for Socialdemokratiet at komme på “forligsfod” med Venstre.⁵ Socialdemokratiet mente i efteråret 1976, at Det eksterne Rektorat helst skulle fortsætte på RUC, indtil undervisningen var godt i gang på alle



Efter RUC-aktionen i foråret 76 trådte Knud Larsen, Københavns Universitet, ind i det eksterne rektorat. Fra venstre Erik Stig Jørgensen, Knud Larsen og Jørgen Baltzer.

Foto: Aage Sørensen, Nordfoto.

områder. Dermed blev Venstres og de konservatives planer om at lægge RUC ind under Københavns Universitet afpareret, men hvis Det eksterne Rektorat på et tidspunkt ikke længere ville påtage sig ansvaret for RUC, mente Ritt Bjerregaard, at RUC skulle lukkes.⁶

Selvorganisering og lærerboykot

Planlægningen af undervisningen i efteråret 76 fulgte naturligvis de bestemmelser for basisuddannelserne, som var blevet fastsat i reorganiseringen. Men efter forårets aktion var modstanderne af reorganiseringen ikke indstillet på, at de nye regler skulle få virkning på det daglige studiearbejde. En af de nye bestemmelser, som skulle sikre lærerne større indflydelse på studiernes indhold, gik ud på, at lærerne skulle placeres i husklynger, hvor de skulle fastlægge semesterplan, kurser og projektemner samt fordele klyngernes lærere til husene. Studerende fra Studenterrådet og fra de nye 2. års basishuse protesterede ved at fremlægge et alternativt forslag til lærerallokering.

“Forslaget har en mere rimelig faglig/politisk lærerdækning, der kan sikre en, efter vores mening, rimeligere faglig/politisk vejledning og faglig/politisk husaktivitet, hvori også indgår en vurdering af lærernes samarbejds muligheder og studenterens samarbejde med disse. Vi mener, at denne lærerfordeling sikrer en bredere og mere alsidig faglig/politisk behandling af temaerne med udgangspunkt i, at det drejer sig om basisuddannelsen.”

(STUDERENDE PÅ SAMFUNDSVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE. 1976)⁷

Forslaget gik ud på, at nogle lærere ikke skulle have mulighed for at undervise på basisuddannelsen, men kun på overbygningsuddannelsen, hvor de studerende var mere erfarne og kunne stille konkrete krav til deres lærere. Størsteparten af klyngens lærere var imod “tvangsforflytning” og “berufsverbot” mod bestemte lærere og ville derfor fastholde den lærerallokering, som en gang var besluttet.⁸ En af de lærere, som de studerende ikke mente skulle undervise på basisuddannelsen, var Gunhild Nissen. Hun beskrev situationen i et notat til eget – eventuelt senere påkrævet – brug.

“Vi var en del lærere – vel ca. 10 tilstedeværende [på klynge-lærer mødet 30.8.76] – der fra starten, da studenterne antastede lærerallokeringen med politisk begrundelse..., var helt faste på, at ingen ændringer skulle ske, medmindre der på enkelte punkter skulle vise sig faglige grunde til ændringer. Men det sejrende synspunkt blandt disse lærere var, at man skulle holde forhandlinger i gang, altså undgå at studenterne kunne udpege klyngens lærere (hovedparten af dem) som ganske utilgængelige for forhandlinger. Det var et helt fast træk i studenternes og deres lærerallieredes taktik, at de truede med, at “ellers vil de ny studerende gøre oprør”...

Vi nåede igennem forhandlingshurdlerne uden at beslutte ændringer, men kun fordi alle accepterede, at ingen skulle tvinges, klyngen ville ikke beslutte tvangsforflytning af nogen lærer. Ingen vovede det.

“De sortes” fastholdelsesgrundlag var 2 ting: at de ikke ville bøje sig for politisk pression – der taltes om faktisk internt berufsverbot mod de tre navngivne lærere ... og at der ikke kunne ændres andet end meget lidt i den lærerbesætning, der allerede ved begyndelsen af august var dybt sammenknyttet med udformningen af de semesterplaner, bekendtgørelsen forlanger.”

(GUNHILD NISSEN, BOYKOTTET LÆRER. 1976)⁹

Fra studienævnet for den samfundsvidenskabelige basisuddannelse havde de nye studerende i august modtaget en orientering om det forløb, som var planlagt for dem.¹⁰ De nye studerende skulle vælge problemfelt og klynge, før de begyndte studierne på RUC. Studenterrådet opfordrede de nye studerende til at udsætte valget, indtil de var startet på RUC og havde truffet de øvrige studerende og lærerne.¹¹ Denne opfordring blev fulgt af de studerende. De to breve kridtede den bane op, som de nye studerende skulle spille på. De kunne følge planerne for reorganiseringen eller Studenterrådets planer for at omgå reorganiseringen. De nye studerende opfattede sig selv som anderledes end tidligere RUC-studerende. Samtidig havde mange studerende forladt RUC, så alt i alt ændrede studentersammensætningen sig en del på dette tidspunkt.

“Eftersom den årgang, der startede i år [1976], har tilmeldt sig RUC, under eller efter aktionen i foråret, har forventningerne og intentionerne med studiet været tydeligere og mere bevidste, end en del af de foregående årgange. Generelt kan man vel sige, at denne årgang har været mere skolet og derfor mere krævende i forhold til indholdet af de studier, de skulle påbegynde.”

(RUC-STUDERENDE. 1976)¹²

De nye studerende blev præsenteret for de ældre studerendes tanker om en kommende aktion og ud fra det opstillede de et politisk grundlag og en strategi for den aktion, som skulle sikre de 1. årsstuderende et RUC-studium med frit projektvalg, projektrelevante kurser og at lærere, der støttede reorganiseringen, ikke skulle vejlede de 1. årsstuderende. “Det politiske grundlag var: kampen mod reorgiet – kampen mod politisk disciplinering – for studier i arbejderklassens interesse.”¹³ Modstykket til nogle læreres og det eksterne rektorats reorganisering blev nogle studerendes selvorganisering.

Lærerallokeringen var et konfliktområde, opstilling af temaer for projektarbejdet et andet. De studerende mente, at de projekt- og kursussemner, som lærerne havde opstillet i semesterplanerne, var “politisk disciplinering af de studerende ved en faglig indsnævring”. I stedet ville de “lægge det indhold i vore studier, som vi finder relevant”. Lærere i den ene klynge havde opstillet temaet: “Hvornår foreligger en revolutionær situation?” De mente, det ville blive svært for de studerende at afvise netop det tema som borgerligt. Alligevel organiserede de studerende selv et andet tema: “Krisen i Danmark 1976-77”.¹⁴

“Hvor vi fik tilbudt at lære noget mindre aktuelt og fjernt, nemlig om revolutioner og pre-revolutionære situationer – ønskede vi at lære noget om de mennesker, der bor og arbejder i Danmark, og hvordan krisen ændrer deres livsbetingelser. Vi ønskede at tage udgangspunkt i den virkelighed, vi selv er en del af.”

(AKTIONERENDE STUDERENDE. 1976)¹⁵

De studerendes selvorganisering fortsatte, da de studerende delte sig i projektgrupper og temabestemte huse: “Politisk polarisering i krisen”, “Ændringer i statens funktionsområder under krisen”, “Arbejderklassens kampbetingelser under krisen” og “Produktionsforhold og erhvervsstrukturens udvikling i forhold til krisen”. De studerende var heller ikke positive over for de obligatoriske kurser, som blev præsenteret i semesterplanen. De mente, at kurserne beskæftigede sig med “teoretisk abstrakte ting, som har til formål at give de studerende en ubrugelig paratviden og dermed gøre dem til traditionelle borgerlige akademikere.”¹⁶

Ikke alle studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse deltog i lærerboykotten, specielt holdt et 2. årshus sig uden for aktionen. De aktionerende studerende mente, at de “saboterede” aktionen, bl.a. gennem “et væld af alternative forslag til den politiske projektorganisering”. Det var ikke velkomment, fordi det videre forløb allerede var planlagt på ruskurset.¹⁷ Under parolen om selvorganisering lå der en ret autoritær struktur. Tre uger efter de studerende var startet, var der blevet vedtaget en plan for, hvordan selvorganiseringen skulle forløbe. Den plan forventede man nøje blev fulgt af samtlige 322 1. og 2. årsstuderende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse.¹⁸

Boykotten

Det lykkedes ikke de studerende at få lærerne til at ændre allokeringen. I stedet besluttede de studerende at bruge bekendtgørelsens mulighed for af faglige grunde at vælge en vejleder uden for huset. Fire lærere skulle boykottes, nemlig Gunnar Adler Karlsson og Gunhild Nissen, der havde udtalt sig kritisk om de studerendes forhandlingstaktik til pressen, og desuden Mogens Kühn Petersen og Joop Nordhoek, der havde været med i den gruppe af lærere, som i foråret 1975 havde opstillet et “ansvarligt” forslag til reorganisering. En gruppe studerende udarbejdede en plan over, hvilke grupper der skulle have hvilke vejledere for at sikre, at “de sorte lærere” ikke fik studerende. Allokeringsgruppen mente, at Gunnar Adler Karlssons kompetenceområde lå så langt fra de studerendes projekter, at han ikke kunne “varetagere en forsvarlig vejledning af de studerende”. Der tilmeldtes ingen studerende til Joop Nordhoek og Gunhild Nissens problemfelt “Sociale ressourcer og uddannelsesmuligheder”: “Således behøvede vi ikke at argumentere for ikke at benytte dem – der fandtes ingen studerende i klynge B, der arbejdede med projekter, der faldt inden for deres kompetenceområde.” Tilbage var Mogens Kühn Petersen, som alligevel ikke var helt ubrugelig. Han skulle vejlede et par 2. årsgrupper, “som mente

sig i stand til selv at definere hans rolle i forhold til det indhold, de ønskede i projektet”.¹⁹

Efterhånden som de studerendes lærerboycot tog form, tog stadig flere lærere afstand fra aktionen. Selv om de tidligere havde accepteret de studerendes planer om kollektiv fordeling af lærere, havde de ikke forestillet sig, at det skulle resultere i boycot. “Dette er et fagligt, kollegialt problem. Man må fordele arbejdet mellem de hænder, der er. Alle må holdes i beskæftigelse.”²⁰ Disse kollegiale overvejelser mødte ingen forståelse hos de studerende:

“Sikke noget vrøvl! Det er en fuldstændig misforstået solidaritet uden politisk perspektiv og klar stillingtagen til det problem, sagen drejer sig om: Skal den politiske disciplinering af studierne slå igennem eller ej? Deres [lærernes] funktion kunne meget vel være blevet den, at det var dem, der gav den støtte, hvorpå de ubrugelige lærere kunne bære reorganiseringen ind på SAM-BAS. Vi må på det bestemteste bede lærerne gå i tænkeboks for at klarlægge deres egen politiske holdning...” (AKTIONERENDE STUDERENDE. 1976)²¹

Det eksterne rektorat reagerede i oktober ved at lægge pres på både lærere og studerende. De lærere, som ikke fik grupper på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, skulle flyttes til anden undervisning. Samtidig kunne der ikke garanteres “fortsatte undervisningsmuligheder” til de studerende, som valgte et projektemne, der ikke kunne godkendes af husklyngens lærere. Desuden skulle lærerne gøre op, hvor mange – og hvem – de vejledte. Det eksterne rektorat havde en mistanke om, at studieaktiviteterne ikke fulgte semesterplanerne, at de studerende ikke var jævnt fordelt i husene, og at mange studerende ikke havde forbindelse med deres vejleder.²² I slutningen af oktober udpegede lærerne en forhandlingsgruppe (Henning Salling Olsen, Håkan Arvidsson og Niels Arnfred), der med udgangspunkt i de studerendes oplæg skulle finde en løsning på konflikten. De studerende følte sig så stærke, at de ikke ville indgå i forhandlinger, men fastholdt deres oprindelige strategi: “Stil dine krav – stå fast på dem – og gå i gang med at studere.”²³

Forhandlingsgruppen foreslog den 3.11.76, at konflikten skulle løses ved at godkende det arbejde, som de studerende havde lavet siden deres studiestart og imødekomme deres forslag til videre arbejde ved at oprette et nyt basishus og nedlægge de to eksisterende. De eksisterende semesterplaner og lærerallokeringer skulle også ændres. Forslaget blev ikke accepteret af det eksterne rektorat, men de studerende var tilfredse: “Således opfylder vi alle formelle krav, men formår selv at styre indholdet.”²⁴

Lukning af SAM-BAS: en beskeden landmine...?

Den 15.11.76 indstillede det eksterne rektorat til Undervisningsministeriet, at den samfundsvidenskabelige basisuddannelse blev afviklet “i sin nuværende form”, altså som den så ud efter reorganiseringen.²⁵ Der skulle ikke optages nye studerende fore-

løbig, fordi det havde vist sig, at de studerende uden at overtræde bekendtgørelsens bestemmelser kunne sætte semesterplanen ud af kraft ved at boykoytte bestemte lærere. Lærernes forslag om helt at ændre lærerallokeringen for at opbløde den fastlåste situation blev afvist af det eksterne rektorat, som mente, at forslaget i realiteten stadig ville betyde boykot af nogle lærere. "Vi stod over for valget mellem en A-bombe og en landmine, så vi lagde en beskeden landmine." Sådan vurderede ekstern rektor Knud Larsen lukningen af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse på interne RUC-møder. Lukningen var et "nødvendigt offer" for at undgå en forespørgselsdebat i Folketinget, der efter hans oplysninger sandsynligvis ville føre til lukning af RUC. Støtten til RUC blandt de politiske partier var aftagende. Specielt Venstre og Socialdemokratiet havde satset på, at reorganiseringen skulle bringe orden på RUC. Det var ikke sket, og nu frygtede man, at der ville være flertal i Folketinget for at lukke RUC. Undervisningsminister Ritt Bjerregaard var enig med det eksterne rektorat i, at den samfundsvidenskabelige basisuddannelse skulle lukkes i en periode, fordi det var muligt at "obstruere" bekendtgørelsens bestemmelser.²⁶

Det eksterne rektorat ville skaffe tid til, at der kunne udarbejdes en ny bekendtgørelse. Det samme havde lærernes forhandlingsgruppe foreslået, men de mente ikke, det skulle betyde lukning af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse. Det eksterne rektorats indstilling om at lukke for optagelse af nye studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse var provokerende for RUC's lærere og studerende. Lukning blot i ét år ville være skæbnesvanger for hele RUC, mente lærerforsamlingen. En manglende årgang ville formindske tilgangen til overbygningsuddannelserne. Faldende studentertal kunne medføre fyringer af lærere.²⁷ Lukningen betød, at det eksterne rektorat satte dagsordenen: Hvornår skulle den samfundsvidenskabelige



denskabelige basisuddannelse igen optage studerende? Det eksterne rektorat havde ikke kontaktet RUC's styrende organer, før indstillingen blev sendt til Undervisningsministeriet. Lukningen skulle vise, at det eksterne rektorat havde styr på sagerne, den måtte ikke være et kompromis med RUC. Den måtte altså ikke være forhandlet, men skulle være et diktat.²⁸ Med lukningen af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse fandt mange lærere, at det eksterne rektorat var gået for vidt. Ikke blot var beslutningen truffet uden om de styrende organer. Lukningen ville også betyde, at der i lang tid fremover ville mangle (mindst) en årgang studerende.

Lærernes særlige interesser

Lukningen af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse fra 1.9.77 betød, at der på længere sigt ville blive færre studerende og dermed formentlig også behov for færre lærere. Det blev anledningen til, at lærerne i vinteren 76/77 tog samlet stilling til problemerne på fælleslærermøder, som var et forum uden for RUC's officielle struktur. Mange var indstillet på, at beslutninger skulle vedtages med almindeligt flertal blandt de tilstedeværende. Det ville i realiteten give flertallet på det store samfundsvidenskabelige område afgørende indflydelse på de andre områder. En del lærere var på det tidspunkt helt på det rene med, at der var store uenigheder i lærergruppen, og at det derfor var nødvendigt at sikre en form for mindretalsbeskyttelse. I store træk var der tre grundholdninger til det eksterne rektorat blandt lærerne:

- det var beklageligvis nødvendigt at indsætte det eksterne rektorat, fordi de venterorienterede lærere ikke var interesseret i at lade andre synspunkter komme til orde. RUC's styrelsesordning havde ikke givet mindretalsbeskyttelse
- det var for dramatisk at indsætte det eksterne rektorat for at løse RUC's problemer. RUC skulle hellere have haft bedre tid og flere muligheder for selv at løse problemerne i overensstemmelse med principperne om universiteternes autonomi. I øvrigt løste det eksterne rektorat opgaven overordentligt dårligt, især fordi man ikke tog hensyn til beslutninger og holdninger i de styrende organer
- indsættelsen af det eksterne rektorat viste, at undervisningsministeren var rede til at tage alle midler i brug for at forhindre de kritiske studier på RUC. Kampen mod det eksterne rektorat var en del af den antikapitalistiske kamp for en ændring af samfundet

Lærerne fra det naturvidenskabelige hovedområde fik gennemført, at hvert hovedområde fik selvstændig kompetence, idet aktionsudvalget, som var ansvarlig over for fælleslærermødets beslutninger, kom til at bestå af tre lærere fra hvert hovedområde samt en timelærer.²⁹ På den måde ville man undgå splittelse i lærergruppen samtidig med, at man kunne kontrollere hinanden. Protesterne mod lukning af den samfundsvidenskabelige baissuddannelse bestod kun i fælleslærermøder og diskussioner blandt de studerende, men der var ikke egentlige aktioner i efteråret 76. På fælleslærermøderne var der enighed om at opstille tre krav til Undervisningsministeriet:³⁰

- optagelse af studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse 1.9.77
- ny bekendtgørelse skrives af RUC, efter fast tidsplan og med henblik på at føre uddannelsen tilbage til oprindelige principper
- ingen fyringer

Den ny bekendtgørelse skulle ifølge det eksterne rektorat udarbejdes i samarbejde med institutioner med lignende uddannelser, men lærerne forlangte, at den skulle udarbejdes af RUC-lærere. De ville have indflydelse på udformningen af den uddannelse, de skulle undervise på. De forlangte også, at der skulle opstilles en fast tidsplan for udarbejdelsen af den ny betænkning, og at den skulle have til hensigt at føre den samfundsvidenskabelige basisuddannelse tilbage til de oprindelige principper.

Hvis der var færre studerende, ville der sandsynligvis også blive brug for færre lærere. Lærerne var ikke i tvivl om, at der ville blive tale om politiske fyringer. Fyringer af de lærere, som havde givet udtryk for de mest venstreorienterede synspunkter. Truslen om, at der skulle afskediges lærere, var skræmmende. Det kunne med RUC's særlige rygte være vanskeligt at få et andet job, men det satte også spørgsmålstegn ved friheden til at forske og undervise på universiteterne. Det blev nok – sammen med det underminerede selvstyre – den faktor, som fik lærerne op af stolene i netop denne konflikt. Truslen om fyringer af lærere blev i løbet af februar 77 konkretiseret til, at det eksterne rektorat ønskede afskedigelse og friholdelse af ni stillinger på det samfundsvidenskabelige hovedområde, fjernelse af alle deltidslærere samt mulighed for at friholde tre stillinger på det humanistiske hovedområde. Beslutningerne blev truffet på grundlag af de optagelsestal, det eksterne rektorat havde fastsat, bl.a. ingen optagelse på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse i 1977.³¹

Det eksterne rektorat mente, det var nødvendigt at få evalueret overbygningsuddannelserne i forbindelse med revisionen af bekendtgørelsen for den samfundsvidenskabelige basisuddannelse. Havde de studerende tilstrækkelige forudsætninger, når de påbegyndte overbygningsuddannelserne?³² Samtidig med indstillingen om at lukke den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, nedsatte det eksterne rektorat faglige evalueringsudvalg. I Fælleslærerforsamlingen mente man, at det var urealistisk at evaluere de enkelte uddannelser, når der endnu ikke var færdiguddannede kandidater. Den virkelige hensigt med planerne var at forsinke udarbejdelsen af den ny bekendtgørelse og dermed optaget af nye studerende.³³ Censorformandskaberne ved dansk, historie, tysk, datalogi og engelsk indstillede uden kommentarer et medlem til de faglige evalueringsudvalg. Derimod udtrykte censorformandskaberne ved matematik, fysik, biologi og kemi betænkeligheder, da der endnu ikke var uddannet kandidater.³⁴

Tek-sam og/eller naturvidenskab?

I efteråret 1976 blev en anden konflikt aktuel på RUC. På tek-sam-området fandtes den fysisk-økonomiske planlæggeruddannelse, fysøp-uddannelsen, som var en tvær-

faglig uddannelse med elementer fra samfundsvidenskab, naturvidenskab og teknik, og den kunne derfor ikke entydigt placeres under ét hovedområde. Allerede med diskussionerne om oprettelse af institutter i 1975 var temaet blevet slået an. Hvordan skulle nye fag på tværs af hovedområderne finde deres plads i RUC's struktur? Konkret stod kampen om ressourcer og indflydelse, altså fordeling af lærerstillinger og lokaler, og om hvem der skulle definere indholdet i den naturvidenskabelige basisuddannelse, hvor de fleste studerende valgte at læse tek-sam. Det var et vigtigt punkt for RUC's tværfaglige linie. Her skulle det vise sig om tværfaglighed kunne realiseres, om de to meget forskellige faglige kulturer inden for det naturvidenskabelige og det samfundsvidenskabelige hovedområde kunne forenes. Det faglige problem fik også et strukturelt udtryk. Lærere fra én uddannelse, men to hovedområder skulle indpasses i strukturen således, at begge lærergrupper fik indflydelse på såvel hovedområdernes fordeling af ressourcer som basisuddannelsernes udformning. Problemet var, om de lærere på tek-sam, som var ansat på det samfundsvidenskabelige hovedområde, skulle have indflydelse på den naturvidenskabelige basisuddannelse og det naturvidenskabelige hovedområdenævn. Og hvis de ikke skulle det, hvor skulle de så have indflydelse? Lærerne på tek-sam og geografi ønskede, at der skulle oprettes et nyt samfunds- og naturvidenskabeligt hovedområde for de to fag. Så kunne de uden yderligere problemer glide ind i RUC's struktur, og de ville samtidig slå fast, at fagenes indhold hverken var klart samfundsvidenskabeligt eller klart naturvidenskabeligt, men netop noget helt selvstændigt.

“Uddannelsen passer med sit tværfaglige indhold af samfundsvidenskabelige, tekniske og naturvidenskabelige elementer ikke ind i den faglige områdeopdeling, der gennem lang tid er udviklet og har fæstnet sig for de “gamle” universiteter, og som har dannet mønster for styrelseslovens ordning... Det er derfor ikke en løsning at forsøge at “skære igennem” ved at placere uddannelsen entydigt under NAT-hovedområdet eller under SAM-hovedområdet. Det vil være at ofre de dynamiske og indholdsmæssigt interessante udviklingsperspektiver i fysøp-uddannelsen på en stiv og formel strukturs alter.”

(TEK-SAM. 1976)³⁵

Det eksterne rektorat ville ikke anbefale oprettelse af et nyt hovedområde. Det ville støde på formelle vanskeligheder i forhold til Undervisningsministeriets planlægnings- og bevillingsbestemmelser. Enkelte fastansatte lærere fra det naturvidenskabelige hovedområde arbejdede på tek-sam-uddannelsen og støttede tek-sam-lærerne fra det samfundsvidenskabelige hovedområde, men hovedparten af lærere fra det naturvidenskabelige hovedområde mente, at det ville betyde stærkt forringede muligheder for naturvidenskabelig grundforskning og undervisning i tilknytning hertil, hvis tek-sam's samfundsvidenskabelige lærere fik indflydelse på det naturvidenskabelige hovedområde. De ville hverken tillade, at lærergruppen fik indflydelse på hovedområdenævnet, der bl.a. fordelte økonomiske ressourcer, eller på studienæv-

net for basisuddannelsen, der fastlagde uddannelsens indhold. De ønskede "vandtætte skot" mellem de naturvidenskabelige fag og tek-sam-uddannelsen, fordi det efter deres mening ikke kunne lade sig gøre at tale sig til rette.

"Vi finder., at en fleksibel tilordning til både NAT og SAM ville være det ideelle, og at de beskrevne uklarheder ville være til at leve med, hvis der forelå acceptable RUC-politiske og samarbejds-mæssige omstændigheder. Sådanne omstændigheder findes imidlertid ikke for tiden, hvorfor uklarhederne i praksis bliver et dække over magtkampe og manipulationsmuligheder."

(LÆRERE PÅ DET NATURVIDENSKABELIGE HOVEDOMRÅDE. 1976)³⁶

De eksterne rektorer skulle finde en løsning, der kunne tilgodese begge de stridende parter samtidig med, at tek-sam-uddannelsen blev opretholdt. Det førte til flere forslag i løbet af 1976. I februar 76 foreslog de eksterne rektorer, at tek-sam skulle høre under det naturvidenskabelige hovedområde, og at de lærere fra tek-sam, som hørte under det samfundsvidenskabelige hovedområde, skulle have indflydelse på den naturvidenskabelige basisuddannelse på linie med lærerne fra det naturvidenskabelige hovedområde. I september 76 fremlagde de eksterne rektorer en model, hvor tek-sam og gymnasielærere på det naturvidenskabelige hovedområde skulle have lige stor indflydelse på det naturvidenskabelige hovedområde gennem oprettelse af fagråd. I december 76 besluttede det eksterne rektorat, at tek-sam-uddannelsen skulle høre under det samfundsvidenskabelige hovedområde. Undervejs havde både tek-sam-lærerne og de naturvidenskabelige lærere hyppigt fremført deres indvendinger.³⁷ Beslutningen om at overføre tek-sam-uddannelsen til det samfundsvidenskabelige hovedområde betød krav fra det samfundsvidenskabelige hovedområdenævn om overførsel af personale, lokaler, udstyr og penge. Det gjorde situationen særdeles kritisk set fra det naturvidenskabelige hovedområde, som dårligt kunne undvære nogen form for ressourcer, hvis det skulle udbygges til et funktionsdygtigt niveau.³⁸

Ved indgangen til 77 var der to alvorlige konflikter på RUC, den lukkede basisuddannelse og tek-sam's hovedområdetilhørsforhold.

Klager over det eksterne rektorat

Lærerne på det naturvidenskabelige hovedområde havde vundet en smule indflydelse ved at tage diskussionen om fælleslærermødets kompetence op, og i februar 1977 satte de ind med det afgørende angreb på den hidtidige strategi i lærergruppen. Mellem lærergruppen og de studerende havde der været enighed om at forlange, at der skulle optages studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse fra 1.9.77, altså ingen lukning. Hvis det krav blev gennemført, ville det vise, at det eksterne rektorat ikke kunne gennemføre sine egne beslutninger – ligesom det var sket i 1976 i forbindelse med overgangsordning og bortvisning af de studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse. Lærerne på det naturvidenskabelige hovedom-

råde fandt imidlertid, at det var vigtigere at få det eksterne rektorat fjernet fra RUC – og dermed få geninstalleret selvstyret – end at vise det eksterne rektorats magtesløshed.

Da der forelå et udkast til en ny betænkning for den samfundsvidenskabelige basisuddannelse i januar 1977, tog lærerne på det naturvidenskabelige hovedområde derfor et vidtrækkende initiativ. De fremsatte over for Undervisningsministeriet en veldokumenteret klage over en større del af det eksterne rektorats administration.³⁹ Dermed blev de særlige problemer på det naturvidenskabelige hovedområde på RUC markeret over for ministeriet: Skulle det naturvidenskabelige hovedområde danne basis for grundforskning, eller skulle det sammen med andre fagområder danne basis for anvendelsesorienterede uddannelser? Hermed fik konflikten en ny drejning. Den handlede ikke længere kun om at undgå lukning af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, men også om at få det eksterne rektorat væk fra RUC. Datoen for genåbning af samfundsvidenskabelig basisuddannelse var ikke længere det eneste stridspunkt. Klagen fra lærerne på det naturvidenskabelige hovedområde betød, at hele det eksterne rektorats virke på RUC stod til diskussion, ligesom konflikterne mellem forskellige parter internt på RUC ikke længere kunne skjules. Klagen rummede tre typer af problemer: 1) almindelig intimidering og meningspres fra det eksterne rektorat, 2) mangler m.m. i det eksterne rektorats beslutninger og 3) utilstrækkelighed i den administrative betjening af de styrende organer.

[“Eksemplerne afspejler] et styrelsesmønster, hvor der hersker dels usikre rets- og beslutningsmæssige vilkår og dels kaotiske administrative tilstande... Ud over den autoritære karakter af denne ledelse er den præget af vilkårlighed og fiksering i detaljer.”

(KLAGE OVER DET EKSTERNE REKTORAT. 1977)⁴⁰

De eksempler, som blev anført i klagen, drejede sig bl.a. om fordelingen af ressourcer mellem tek-sam og det naturvidenskabelige hovedområde, både med hensyn til lokalefordeling, lærerallokering og tilknytning til hovedområde. En del klager drejede sig om ansættelsesprocedurer: nedsættelse af bedømmelsesudvalg og uformel anbefaling til ledige stillinger, samt ansættelsesstop for timelærere. Det eksterne rektorat svarede lærerne på det naturvidenskabelige hovedområde, at problemerne lå internt på deres eget område. Et væsentligt problem på det naturvidenskabelige hovedområde var for få studerende, et andet at kun få studerende ønskede at læse “rene” naturvidenskabelige fag efter basisuddannelsen, de fleste ønskede at læse fysik. Med den nye drejning af konflikten havde lærerne fra det naturvidenskabelige hovedområde styrket deres egne interesser i konflikten med tek-sam.

Fælleslærermødet og det teknisk-administrative personale støttede klagen fra lærerne på det naturvidenskabelige hovedområde i en henvendelse til Folketingets undervisningsudvalg i marts 1977, og udvidelsen af aktionsgrundlaget var dermed gjort til hele personalegruppens.⁴¹ Lærerne fra det samfundsvidenskabelige hoved-

knald eller fald!

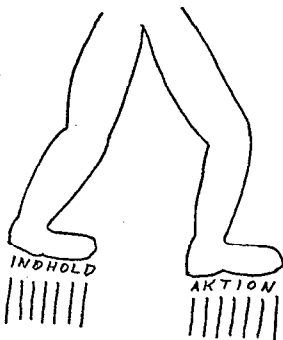
KANONEN ER KØRT I STILLING.

Med besættelsesmagts sidste udspil om at lukke tilgangen til Sam-basis på ubestemt tid er der åbnet for det angreb der kan betyde RUC's endelige kvælning.

Men hvad er baggrunden for at Ritt nu har bestilt en indstilling fra DER om at lukke Sam-basis? Den afgørende grund er den politiske reorganisering næsten totale forlis på alle punkter. Både forudsigt og faktisk angår forsøget på at disciplinere basisterne gennem kurser og anden kontrol på SAM-basis, og forlis for de lærere der aktivt støttede op om reorganiseringen.

AKTIONS PLAN

VEDTAGET D. 18/4 I CAK.



BEKÆMP DEN POLITISKE DISCIPLINERING !

HENSIGTEN MED DETTE OPLÆG HAR VÆRET AT LÆGGE OP TIL EN POLITISK DISKUSSION OG AFKLARING AF DET POLITISKE GRUNDLAG FOR STRATEGI OG TAKTIK OVERFOR INDGREBET MOD SAM-BAS OG REORGANISERINGEN AF OB-UDDANNELSERNE.

I OB III HAR BÅDE DETTE OPLÆG OG "KNALD ELLER FALD" VÆRET DISKUTERET, MEN VI HAR IKKE KUNNET BLIVE ENIGE OM, AT UDSENDE DISSE PAPIRER I HUSETS NAVN.

OPLÆGGET INDEHOLDER INGEN KONKRETE AKTIONSFORSLAG, MEN VI MENER, AT DET VIL VÆRE ET GODT UDGANGSPUNKT FOR DISKUSSION AF DE FORSKELLIGE AKTIONSFORSLAG, SOM ER FREMKOMMET RUNDT OMKRING PÅ CENTRET.

MED VENLIG HILSEN

JOHN REYNOLDS

ANNE GRETE HOLMSGAARD

SUSANNE LARSEN

BJARNE BO JENSEN

KÆMP STUDÉR AKTIONÉR

Den alvorlige situation på RUC blev diskuteret intenst, og der blev skrevet adskillige oplæg til debat blandt de studerende

område blev nødt til at støtte den veldokumenterede klage, selv om det ændrede deres taktik afgørende. Fra februar 77 kom RUC's krav til at dreje sig om det eksterne rektorats virke på RUC, samtidig med at kravet om genåbning af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse blev opretholdt. På den måde lykkedes det faktisk at give RUC-aktionen et nyt indhold og et nyt perspektiv. Kravet om genåbning af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse skulle lægge op til en styrkeprøve mellem de "antikapitalistiske kræfter" og "statsmagten": Hvis det kunne lykkes at rokke ved beslutningen om at lukke basisuddannelsen, kunne andre beslutninger vel også ændres? Kravet om, at det eksterne rektorat skulle trække sig tilbage og overlade ledelsen af RUC til de styrende organer, havde også det perspektiv, at det akademiske selvstyre skulle geninstalleres på universitetet. På den baggrund kan man forstå, at de studerende senere skældte lærerne fra det naturvidenskabelige hovedområde ud for at "køre deres eget løb" ved at klage til ministeriet over det eksterne rektorat.⁴²

"Statsmagtens yderste forpost på RUC er DER!"

Den vellykkede aktion i foråret 76 og opbakningen til lærerboykotten i efteråret 76 havde givet de studerende mod på at fortsætte "kampen" på RUC. De så frem til en skærpet og fortsat modstand mod reorgiet, mod det eksterne rektorat, mod Socialdemokratiets højredrejning, mod det kapitalistiske samfund. Grundlaget blev konkretiseret i løbet af vinteren 76-77, men havde allerede fra sommeren 76 dannet grundlag for de studerendes aktioner.⁴³ De studerende brugte den almindelige forkortelse for det eksterne rektorat, DER.

"Studenternes umiddelbare hovedfjende som form for statsmagtens organiserede undertrykkelse er Socialdemokratiets politisk indsatte teknokratur, DER, og DER har kun et formål på RUC: med teknokratisk/administrative midler at likvidere enhver form for politisk målrettet studiearbejde, der vel at mærke kan understøtte en antikapitalistisk eller socialistisk bevægelse i studentermassen og rokke ved reformismens legitimitet.

Det bedste, der kunne ske for det borgerlige demokrati, herunder Socialdemokratiets understøttelse af samme, ville være, hvis studenterne anerkendte nødvendigheden af at indgå i det parlamentariske arbejde og deltage i statsmagtens, dvs. DER's reorganisering af studierne indhold, til gavn for helhedens vel, dvs. kapitalens og statsmagtens velorganiserede undertrykkende funktion.

Det værste, der kunne ske for det borgerlige osv... var, at studenterbevægelsen organiserede sig selvstændigt i en kamp for at forbinde sig med andre antikapitalistiske og socialistiske bevægelser imod statsmagten. Statsmagtens yderste forpost på RUC er DER!"

(STUDENTERPOLITIK. 1977)⁴⁴

De RUC-studerendes kamp blev ikke først og fremmest forstået som en kamp for bedre studievilkår. Det var en kamp for et bedre samfund, et socialistisk samfund, og

dermed en kamp mod det eksisterende samfund, mod kapitalistisk udbytning. Det var vigtigt for de studerende at komme i alliance med arbejderklassen. "Hvis arbejderklassens kamp mod kapitalistisk udbytning skal udvikles til en kamp for socialismen er det (*bl.a.*) nødvendigt, at det sker i alliance med politiske allierede." Derfor var det nødvendigt, at de studerende – ligesom andre grupper – ikke kun aktionerede for egne interesser, men for at "støtte arbejderklassen og de politiske allieredes kamp".⁴⁵

"Siden DER's indsættelse har der konstant været konflikt på RUC. Konflikterne har været udtryk for, at de studerende (og andre grupper på centret) har gået til kamp mod overgrebene, at det stigende antal overgreb og deres omsiggribende konsekvenser (hvis de bliver gennemført) har radikaliseret RUC-befolkningen... Der er blandt de studerende på RUC bred enighed om, at vi må bekæmpe overgrebene på grund af deres politisk disciplinerende funktion, og fordi de indskrænker mulighederne for at gennemføre et politisk målrettet studiearbejde. Der er ligeledes enighed om, at den førte politik over for RUC indgår som en del af samme politik, som på andre områder forsøger at læsse krisens byrde over på arbejderklassen gennem lønstop, knægtelse af fagligt aktive, huslejstigninger, nedskæringer på daginstitutionerne, knægtelse af ytringsfriheden i radio og TV osv. osv." (STUDENTERPOLITIK. 1977)⁴⁶

De studerende var – ligesom hele den danske venstrefløj – imod stramninger og nedskæringer fra statens side. De mente, at indkomspolitikken var en omfordeling fra arbejderklassen til kapitalistklassen, at arbejderklassens tilkæmpede goder blev taget fra dem og givet til kapitalistklassen, for at dens foretagender – industri m.m. – kunne opnå højere profit. Der blev lagt stor vægt på, at der på mange områder var modstand mod den socialdemokratiske regerings "overgreb og stramninger". De studerende mente, at det lagde et alvorligt pres på Socialdemokratiet, at flere grupper, der traditionelt hørte til blandt partiets vælgere, deltog i aktionerne, det øgede "modsætningerne mellem top og basis i Socialdemokratiet".⁴⁷

De socialistiske studerende tog afstand fra det, som de mente var formålet med reorganiseringen, nemlig "gennem brutal undertrykkelse af de demokratiske rettigheder at få de studerende kørt gennem kødhakkeren, dvs gjort dem til ukritiske teknokrater, som blot følger de foreskrevne kurser uden nogen indflydelse på studierne indhold".⁴⁸ De arbejdede i stedet for at opnå noget helt andet.

"... den socialistiske kamp på universitetet retter sig mod at støtte den langsigtede kamp for socialismen. Dette betyder på længere sigt også en nedbrydelse af forskellen mellem håndens og åndens arbejde og en udslettelse af akademikernes privilegerede stilling som planlæggende og ideologiformidlende faktor i samfundet. Dette indebærer en afgrænsning til grupper, der ikke på længere sigt sætter spørgsmålstegn ved akademikerens planlæggende funktion i overgangssamfundet." (STUDENTERPOLITIK 1977)⁴⁹

Det allervigtigste i RUC's struktur var efter de studerendes opfattelse deres ret til selv at vælge emnerne for projektarbejdet. Det gav optimale muligheder for at studere "i arbejderklassens interesse", og projektarbejdet kunne gennemføres i samarbejde med folk uden for universitetet. De studerende mente, at de havde gode muligheder for at få "eksterne kontakter" på grund af studiestrukturen, "som trods alt stadig giver mulighed for kritisk arbejde". Projektarbejdet burde indgå i politiske sammenhænge uden for RUC, og det var derfor oplagt for de studerende at diskutere, hvem de ville støtte, og hvem de ikke ville støtte gennem deres projektarbejde. "Vi [må] være rede til at underlægge os kravene fra enhver rimelig politisk kontakt, og til at støtte enhver progressiv kamp i projektarbejdet." På OB III, Arbejderklassens historie og bevidsthedsformer, blev der læst gymnasielærerfag. Her kunne de studerende se tre muligheder for en "socialistisk studiepraksis". Enten "at stille projekter til rådighed for klassekampen", altså at lave projekter i samarbejde med f.eks. fagforeninger. Eller at lave projekter, der på en eller anden måde forholdt sig til de studerendes kommende arbejde som lærere, f.eks. ved at lave undervisningsmateriale. Eller gennem analyser af uddannelsesplanlægning eller socialistisk uddannelsespolitik i lande som Kina, DDR og Albanien. Det blev dog diskuteret, om det ved særlige moduler kunne være nødvendigt at lade modulernes krav, ikke klassekampsaspektet, bestemme indholdet i studiet.⁵⁰ Andre studerende pegede på endnu et aspekt ved socialistisk studiepraksis, nemlig "kampen på universitetet, [altså] først og fremmest af marxistisk skoling af nye (og gamle) studerende".⁵¹ Den "socialistiske studiepraksis" skulle styrke "den antikapitalistiske kamp".

"Alle de centrale ideer ved RUC's dannelse har vist sig at være for farlige – de studerende havde faktisk taget det alvorligt at skulle gøre op med de forældede videnskabstraditioner, de studerende havde endda været så frække, at de havde udnyttet de frie rammer og retten til selv at definere studierne indhold. Den samfundskritik, de formulerede, blev farlig, fordi konsekvensen af krisens gennemslag manifesterede sig i udvikling af kampe inden for forskellige sektorer, hvorved der var åbnet for muligheden for alliancer på tværs af eksisterende strukturer og sektorer."

(STUDENTERPOLITIK. 1977)⁵²

De studerendes synspunkter blev støttet af og var i vid udstrækning sammenfaldende med mange læreres holdninger. Fra disse læreres side foreligger der imidlertid stort set intet skriftligt, men i konkrete aktioner fik de studerende støtte fra mange lærere.

Boycot og strejke

Det ordinære valg til de styrende organer i marts 77 faldt sammen med de stadig større spændinger på RUC. Den ny bekendtgørelse for den samfundsvidenskabelige basisuddannelse var udarbejdet, men blev ikke underskrevet af det eksterne rektorat;

klagen fra lærerne på det naturvidenskabelige område mandede ud i kravet om det eksterne rektorats fjernelse, diskussionen blandt både studerende og lærere blev mere og mere intens, mere og mere kritisk over for målene med RUC. For yderligere at lægge pres på det eksterne rektorat besluttede en del af lærerne og en del af det teknisk-administrative personale i februar 77 ikke at stille op til valg til de styrende organer, men foreløbig at deponere deres opstillingslister. De studerende havde allerede trukket sig fra de styrende organer, da det eksterne rektorat blev indsat. Lærerne og det teknisk-administrative personale lagde vægt på, at de "ønskede og formåede" at administrere deres arbejdsplads, men de ville først opstille til de styrende organer, når deres tre krav var indfriet: studerende ind på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse 1.9.77, ingen fyringer og en ny bekendtgørelse for den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, udarbejdet af RUC-lærere. Samtidig forlangte rektor Bent C. Jørgensen og prorektor Niels Erik Wille, at reglerne for det eksterne rektorats virke blev genforhandlet i sammenhæng med behandling af klagepunkterne fra de naturvidenskabelige lærere. 1.3.77 blev medlemmerne af de styrende organer pålagt at fortsætte deres arbejde i organerne, indtil nyvalg havde fundet sted, hvilket i første omgang blev accepteret af alle. Samtidig lovede det eksterne rektorat, at der "i løbet af relativ kort tid" skulle skabes klarhed over de styrende organers funktioner.⁵³

Det eksterne rektorats formelle begrundelse for ikke at tillade optagelse af studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse 1.9.77 var, at der ikke til den dato ville foreligge en ny bekendtgørelse for uddannelsen til afløsning for den "reorganiserede" bekendtgørelse, som ikke havde kunnet sikre en effektiv styring af studiet. Det havde vist sig i de studerendes lærerboykot i efteråret. Den 14.3.77 forelå der imidlertid et udkast til en ny bekendtgørelse, udarbejdet af en gruppe lærere og det eksterne rektorat i fællesskab, og dermed også godkendt af det eksterne rektorat. Alligevel ville det eksterne rektorat stadig ikke acceptere optagelse af studerende 1.9.77,



PLAN FOR AKTIONSSUGEN

MÅNED: SOCIALISTISK STUDIEFRÅSIS
TIRSDAG: UDDANNELSESPOLITIK
ONSDAG: PLAN FOR VIDERE AKTION
TORSdag: REJSE DAG
FREDAG: OVERENSKOMST SITUATIONEN



Den 20.-25. februar 77 holdt de studerende aktionsuge med diskussioner og aktioner.

idet de holdt på, at bekendtgørelsen skulle ud til høring på en række andre institutioner, før den kunne træde i kraft. Lærernes svar var at holde et fagligt møde 14.3.77, hvor de besluttede at gå i strejke. Medlemmerne af Magisterforeningen strejkede indtil den 18.3.77, de lærere, som var medlemmer af andre organisationer, indtil den 22.3.77. Store dele af det teknisk-administrative personale strejkede den 16.3. og 17.3. Enkelte personer fra alle grupper deltog ikke i strejkerne. Medlem af magisterforeningen Jørgen Vogelius noterede i sin dagbog, at selv om aktionen var "et taktisk idiotisk udslag af klaustrofobisk RUC-kuller", så var situationen på den anden side "ikke manipuleret – den er sgu reel". De ansatte på RUC fik foretræde for Folketingets undervisningsudvalg 23.3.77. Her gjorde de klart, at arbejdsnedlæggelsen var rettet mod deres arbejdsgivere i det eksterne rektorat, og ikke mod andre.⁵⁴ Gennem støtteudtalelser blev lærernes aktion bakket op af kolleger på andre institutioner.⁵⁵

Kort tid efter strejkens afslutning blev konflikten atter spidset til. 31.3.77 blev medlemmerne af de styrende organer opfordret til at træde tilbage på møder afholdt blandt det teknisk-administrative personale samt lærere fra det naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige område. De styrende organer havde i en måned fungeret med medlemmer, som arbejdede der efter tjenstlige pålæg. Mange havde accepteret pålæggene, fordi det eksterne rektorat havde lovet at skabe klarhed over organernes arbejde, men i den forløbne måned var intet sket. Sam-lærerforsamlingen hævdede, at "det eksterne rektorats forvaltningspraksis har gjort det umuligt at udføre arbejdet i de styrende organer. Det klareste udtryk herfor er efter vor opfattelse stadigvæk DER's beslutning om at lukke for tilgangen til den samfundsvidenskabelige basisuddannelse – en beslutning der blev taget hen over hovedet på de styrende organer."⁵⁶ På den baggrund modtog det eksterne rektorat nu breve fra størstedelen af medlemmerne af de styrende organer om, at de ville trække sig ud af arbejdet. 18.4.77 tilsluttede de styrende organer på det humanistiske område sig aktionen.⁵⁷

Alle nødvendige midler

Lærerne og det teknisk-administrative personale strejkede for at få ændret forholdene på RUC. De studerende havde ikke den mulighed, men samtidig med de ansattes strejke besluttede de sig for at boykotte eksamen. "Vi er indstillet på at sætte vores uddannelse på spil for at dæmme op for den gradvise kvælning af RUC. Vi har i den forløbne tid diskuteret situationen på RUC grundigt og arbejdet på at lægge grunden til en landsomfattende mobilisering mod overgrebene på de højere uddannelser."⁵⁸ Det eksterne rektorat reagerede imidlertid hverken på de studerendes eksamensboykot eller de ansattes strejker og udtræden af de styrende organer. Danske Studerendes Fællesråd's kongres opfordrede i slutningen af marts de studerende over hele landet til at boykotte undervisningen den 19.-21. april for at protestere mod lukningen af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse og mod planerne om at indføre adgangs begrænsning, som også var aktuelle det forår. En landsomfattende undervisningsboykot, der lå i forlængelse af erfaringerne fra aktionerne året før,

skulle gøre det klart for de socialdemokratiske politikere, at RUC's ideer havde opbakning på mange andre uddannelsesinstitutioner. "Vi er villige til at tage alle nødvendige midler i brug for at gennemtvinge en genåbning af SAM-BAS."⁵⁹ Blandt de studerende var der intense diskussioner i de første uger i april. Der var to linier for de videre aktioner.

- konfrontationsstrategien, der satsede på at få den samfundsvidenskabelige basisuddannelse genåbnet gennem en konfrontation mellem de kritiske studerende og "statsmagten"
- selvorganiseringsstrategien, som betød, at der skulle opbygges et studiemiljø, som svarede til de studerendes krav til den samfundsvidenskabelige basisuddannelse og at dette studiemiljø skulle være åbent for interesserede, også selv om de formelt var indskrevet på en af de andre basisuddannelser; den politiske projektorganisering skulle videreudvikles

De to linier blev forenet i "to-bens-strategien" i april 77: at eskalere konfrontationerne mellem de studerende og "statsmagten" samtidig med, at diskussionerne om studierne indhold blev konkretiseret.⁶⁰ For at realisere "to-bens-strategien" var det nødvendigt at samle de studerende – også på de øvrige institutioner – så de kunne diskutere indholdet i studierne. Samtidig betød de henholdende reaktioner fra RUC's ledelse, at der ikke var megen "konfrontation" i eksamens- og undervisningsboykot. Besættelse af uddannelsesstederne kunne løse begge problemer. De studerende ville være til stede og dermed have mulighed for at diskutere, samtidig ville besættelser af især administrationen være vanskelige at ignorere.

Umiddelbart før den landsomfattende undervisningsboykot skulle iværksættes vurderede de studerende på RUC, at aktionen skulle resultere i en reaktion fra det eksterne rektorat og undervisningsministeren. Det måtte komme til en konfrontation – og det måtte nødvendigvis være de studerende på RUC, som stod i spidsen for den.⁶¹ Derfor besluttede de RUC-studerende at besætte Informationskontoret på RUC fra den 19.4.77. Herfra udsendte de – på RUC's officielle brevpapir – meddelelse til alle gymnasier, HF-kurser, arbejdsformidlinger og højskoler om, at den samfundsvidenskabelige basisuddannelse ville kunne modtage studerende efter sommerferien, og man opfordrede derfor interesserede til at søge ind på uddannelsen.⁶² Mange RUC-studerende deltog i Åben Danmark-aktionen den 21.-29. april, hvor de i Århus, Aalborg, Odense, København og Roskilde fortalte om forholdene på RUC: projektarbejdet, kontakt til grupper uden for universitetet og de konsekvenser, som de forudså ved lukning af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse. Det skete gennem plancheudstillinger og uddeling af projektavisen og løbesedler på gågader og torve, besøg på arbejdspladser og kontakter til tillidsrepræsentanter og aftenmøder med paneldebat og fest.

Samtidig med besættelsen af RUC's Informationskontor startede den tre dages undervisningsboykot, som DSF's kongres havde opfordret til. Rejsehold fra RUC be-

søgte mange uddannelsesinstitutioner for at fortælle om aktionens grundlag. Den 21. april var der store demonstrationer mod politisk disciplinering og adgangsbe- grænsning, for genåbning af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse. Besættel- sen på RUC, Åben Danmark-aktionen og undervisningsboykotten betød tilsam- men, at der var skabt et aktionsivrigt miljø. I løbet af undervisningsboykotten blev det flere steder diskuteret at fortsætte aktionerne som en besættelse. Det skete i første omgang på de samfundsvidenskabelige fakulteter på de andre universiteter. Der blev nedsat grupper til at varetage forskellige funktioner som vagtskemaer, tele- fonpasning, pressekontakt og sociale aktiviteter. Fra samfundsfagsstudiet på Køben- havns Universitet blev det begejstret rapporteret, at "miljøet på instituttet har aldrig været bedre."⁶³

Lone Jeppesen og Anne-Grete Jensen. Laboranter.

Da Lone og Anne-Grete blev ansat i august 73, var der allerede mange nega- tive skrivelser i aviserne om RUC. Alligevel syntes de, at det lød som en spæn- dende arbejdsplads. Den første dag mødte de i kittel og træsko, det alminde- lige laborant-arbejdstøj, men det viste sig, at arbejdet ikke var, som de var vant til. Laboratorierne var under opbygning, så der gik megen tid med ind- retning og indkøb. Den største forandring var dog, at deres deltagelse blev betragtet som en vigtig del af beslutningsprocessen på RUC, både i de enkel- te huse og i de styrende organer, hvor de var med til at fastlægge overord- nede politiske rammer for uddannelserne og arbejdsforholdene.

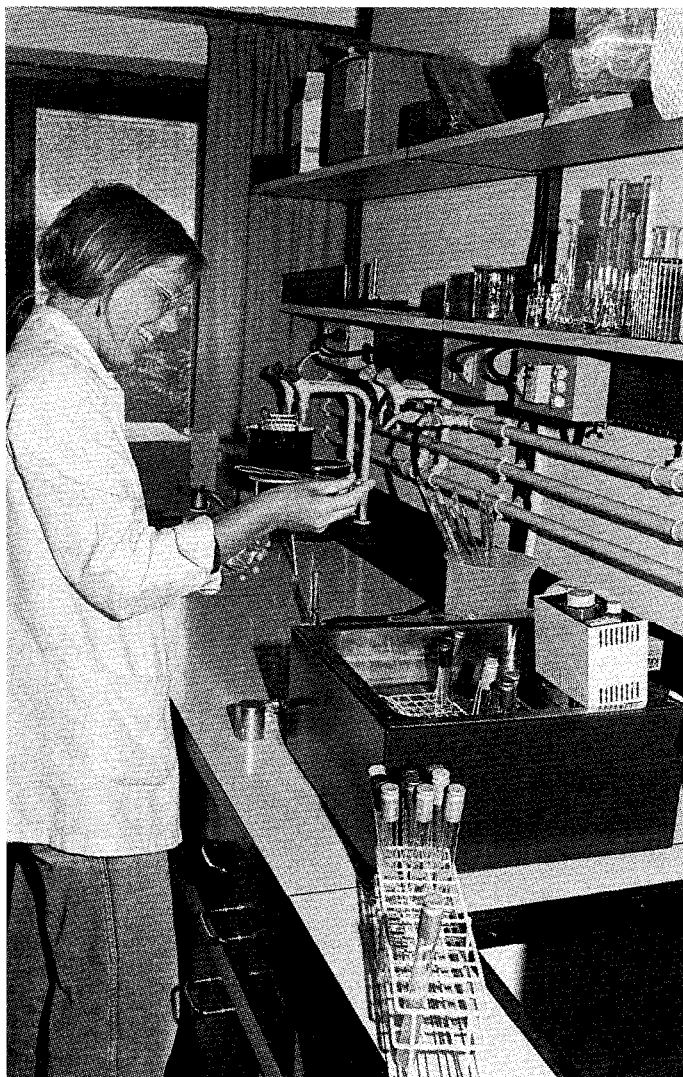
Laboranterne og de andre TAP'ere blev fordelt på hver deres basisgruppe sammen med en vejleder. I fællesskab skulle de lede en basisgruppe gennem et projekt. Laboranternes viden om, hvordan den eksperimentelle del af pro- jekterne kunne gennemføres på den normerede tid, og hvilket udstyr der var til rådighed, var et vigtigt og nødvendigt supplement til vejledernes viden. Li- geledes havde de mange gode kontakter til andre laboatorier, som kunne være til nytte. "Det var en meget lærerig tid, og det var rart at blive behandlet som en uundværlig del af et team. Vi var med til at lave 'Forskning for Folket'." De erfarede, at deres vejledning og instruktion blev bedre for gruppen og projek- tet, når de var med fra starten. Dengang kendte de de studerende bedre, bl.a. fra dagligdagen i huset, så det var nemmere at "opdrage" dem til at arbejde ordentligt i et laboratorium. På længere sigt betød det, at de kunne blive gode arbejdsgivere, der tog hensyn til sikkerhedsbestemmelserne.

Lone og Anne-Grete var med til at oprette Laborantklubben på RUC i 1974. Det gav dem en fælles platform at anskue RUC-problemer ud fra. "Alt hvad der vedkom os her på RUC, blev diskuteret i klubben." Det kunne f.eks. være

spørgsmål fra samarbejdsudvalget (det daværende Lokalnævn), eller hvis en af dem havde problemer med en lærer eller en opgave. I 1978 var Laborantklubben og HK-klub 151 (sekretærernes klub) med til at vælte bestyrelsen i HK-Roskilde. Det skete, fordi der på de foregående generalforsamlinger ikke havde været mulighed for kritisk debat eller medlemsindflydelse. Ved et stort benarbejde lykkedes det at få ændret kursen. En del mente, at "det er også dem ude fra RUC", men der var mange andre, der også var imod den siddende bestyrelse. Alligevel var der nok noget om, at de havde lært at snakke for sig, TAP'erne fra RUC. De diskuterede med lærerne, og lærte måske også nogle "fine" ord. "Det var selvfølgelig også, fordi vi havde fået mere selvtillid af at være herude. Så turde vi godt råbe op, når der var noget, vi ville have anderledes."

Under RUC-aktionen i 77 deltog Lone og Anne-Grete i rejseholdenes arbejde. Gennem TAP-Fællesrådet (en organisation bestående af det teknisk-administrative personale på de videregående uddannelsesinstitutioner) blev der taget kontakt til TAP'ere på de andre universiteter og læreanstalter. Der blev arrangeret lokale møder, hvor TAP'ere og studerende fra RUC fortalte om forholdene og søgte støtte til centeret. Det var en berusende følelse at være med til de store demonstrationer i København og de store støttefester for RUC. "Vi var jo jævnaldrende med de studerende dengang, og der var da også flere laboranter, som var kærester med studerende."

I løbet af 80'erne begyndte laboranternes arbejdsvilkår at ændre sig. Den eksperimentelle del af forskningen blev prioriteret højere, og derfor blev der mindre tid til at være med i basishusene. Kontakten til de studerende skete gennem korte kurser eller i den eksperimentelle del af projekterne. Flere lærere opfattede nærmest laboranterne som "apparaturets forlængede arm" og ikke som selvstændige personer, der skulle inddrages i planlægningen og udførelsen af den eksperimentelle del af projektet. Med tiden har den eksperimentelle lærerstab dog fået tilført ressourcer, og det har været medvirkende til, at team-ånden på nutidens præmisser er ved at indfinde sig igen. "RUC var for 25 år siden en bemærkelsesværdigt anderledes arbejdsplads. I dag er RUC en god arbejdsplads, men måske ikke mere så anderledes."



*Laborant Pernille Greve i
mikrobiologisk laboratorium*

Pakkeløsningen – et kup på RUC

Efter folketingsvalget i januar 77 var det flertal, som i 76 havde stemt for RUC's fortsættelse, stadig at finde i Folketinget, men den socialdemokratiske mindretalsregering ville ikke længere støtte sig til venstrefløjspartierne. Således blev der i marts 77 indgået forlig med de Konservative, Centrumdemokraterne, Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti, men ikke med Venstre.⁶⁴ Samtidig fremsatte Det Konservative Folkeparti igen sit forslag om, at RUC skulle lægges ind under Københavns Universitet. Nogle uger senere, 12.4.77, genfremsatte Fremskridtspartiet sit forslag om lukning af den "marxistisk-maoistiske indoktrineringsanstalt" RUC.⁶⁵ På baggrund af den anspændte situation mellem alle grupper på centret og det eksterne rektorat

var der stadig mulighed for, at RUC ville blive lukket. I marts/april 77 var konflikten på RUC blevet stadig mere tilspidset. Undervisning og forskning lå stort set stille i det forår, konfrontationsstrategien var lige ved at lykkes. Det var uvist, hvad der kunne bringe de almindelige universitetsaktiviteter i gang igen.

I den situation samledes en del lærere fra humanistiske fag, Søren Kjørerup, Håkan Arvidsson og Jørgen Vogelius, fra forvaltning Herman Schmid, Klaus Nielsen, Bruno Amoroso og Niels Arnfred og fra de naturvidenskabelige fag RUC's interne rektor, Bent C. Jørgensen, den senere prorektor Jens Højgaard Jensen, Jens Høyrup og Mogens Niss. Det var en blandet gruppe. Den omfattede både kapitallogikere og strukturalister, og partipolitisk spændte den fra VS's rådsgruppe over DKP til Socialdemokratiet. Gruppen var kritisk over for den opfattelse, som prioriterede fagintegration og anvendt forskning fremfor udvikling af de enkelte faglige områder og mere vidensgenererende forskning som udgangspunkt for tværfagligheden. Det, som samlede gruppen, var en stigende utilfredshed med ikke at kunne komme igennem med deres synspunkter i den formelle struktur på RUC. Samt en mere og mere påtrængende frygt for, at RUC på grund af de vedvarende aktioner ville miste den politiske opbakning i Folketinget og derfor blive lukket.⁶⁶

I marts og april blev der holdt forsigtige "politiske middage" i gruppen. Det skulle afklares, om man virkelig havde fælles mål og en strategi skulle udvikles. Dette omfattede kontakt til det eksterne rektorat, som hilste et samarbejde med den gruppe af RUC-lærere velkomment. I løbet af få uger i april 77 blev der på baggrund af ideer og udkast fra flere lærere og fra det eksterne rektorat lavet en aftale, der blev kendt som Pakkeløsningen, og som 21.4.77 blev fremlagt af intern rektor Bent C. Jørgensen.⁶⁷

- Oprettelse af enkeltfaglige institutter med selvstændig økonomisk kompetence skulle give ro mellem de stridende parter
- Optagelse af studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse 1.9.77 ville betyde, at den samfundsvidenskabelige basisuddannelse ikke blev lukket
- Oprettelse af nye overbygningsfag: medieuddannelse, voksen-pædagogisk uddannelse, HA-studium ville give en bredere fagvifte
- Nedtrapning af det eksterne rektorats kompetence til at gribe ind i RUC's beslutninger ville være et skridt på vejen tilbage til selvstyre på universitetet

Pakkeløsningen var udformet som en "kontrakt" mellem på den ene side det eksterne rektorat og på den anden side de tre lærerforsamlinger og det teknisk-administrative personale. Gennemførelse af de fire forslag blev sat som en betingelse for, at der atter kunne opstilles kandidater til valgene til de styrende organer. Samarbejdet med det eksterne rektorat betød, at det på forhånd – men uofficielt – var sikret, at aftalen ikke ville møde modstand i Undervisningsministeriet. En særlig afstemningsprocedure fastsatte, at en afstemning inden for hver lærergruppe skulle afgøre hovedområdet stillingtagen. På den måde kunne hvert hovedområde markere sig selvstæn-

ProjektAvisen · RUC

APRIL 1977

Kampen om RUC en politisk kamp

Den egentlige baggrund for angrebene på RUC er, at studenterne her gennem samarbejde med grupper udenfor universitetsghettoen forsøger at bryde med borgerskabets uddannelsespolitik.

Vi har lavet denne projekt-avis for at give nogle eksempler på, hvilke projekter vi laver på RUC. For det er faktisk det, kampen reelt drejer sig om.

Angrebene på RUC har en bestemt baggrund — nemlig at undervisningsministeriet og folketinget er uenige i det indhold vi lægger i vore studier.

Hvorfor er det det? Det er fordi undervisningsministeriets opgave er at sørge for, at erhvervslivet får loyale medarbejdere i statsadministrationen, i skolerne og på virksomhederne. Og det er det formål folketinget tvivler på, at RUC i sin nuværende skikkelse opfylder.

Det er den reelle baggrund for kampen, men det har den borgerlige presse naturligvis ingen interesse i at forklare.

Derfor får folk, der kun har deres information om RUC fra aviserne, uvægerligt det indtryk, at RUC-studerende er vilde aktionister, der altid laver aktion mest for aktionens skyld. — Det har selvfølgelig intet med sandheden at gøre.

Derfor har vi været nødt til at lave denne avis, hvor vi forsøger at vise, hvad vi egentlig laver, og hvad det er undervisningsministeriet bekæmper.

Vi håber med projekt-avisen at få store dele af befolkningen til at gå ind i diskussionen om, hvordan samfundets uddannelsesressourcer skal anvendes.

ISOLATIONEN

Vi har udvalgt nogle projekter, der er lavet i samarbejde med folk udenfor centret, ikke fordi de projekter i øjeblikket er de mest almindelige på RUC, men fordi vi sætter på at få udviklet den slags studiearbejde.

Der er mange grunde til at forsøge at etablere et samarbejde med forskellige grupper udenfor centret. Det har vist sig, at studier der laves i isolerede universitetsghettoer tit bliver verdensfjerne og ubrugelige. Det har undervisningsministeriet også fundet ud af, men deres måde at løse problemet på, er at tilpasse uddannelserne til erhvervslevets og arbejdsgivernes behov.

BREDT UDADVENDT SAMARBEJDE

Den løsning mener vi er forkert. Vi mener, at vore studier og uddannelser skal bruges til at støtte f.eks. de folk, der på arbejdspladserne kæmper mod den hurtige nedslidning af arbejdskraften, mod de mange arbejdsulykker, mod det hurtige arbejds-tempo, osv.



frit efter Eiler Krag og Coorsen

Vi ønsker kort og godt at støtte kampen for et bedre arbejdsmiljø med vore studier.

På samme måde vil vi gerne støtte arbejdet i boligbevægelsen for en bedre bolig, der er til at betale.

Vi mener også, at vi med analyser af Socialdemokratiet og de borgerlige partiers kriseløsninger — augustforlig, miniløbsforlig, osv. — kan bidrage til debatten på arbejdspladser og i fagforeninger og om hvorvidt denne politik virkelig kan løse krisen, eller om den kun skaber yderligere arbejdsløshed.

Vi vil også gerne samarbejde med lærere, der er udlidte med, at historieundervisningen kun drejer sig om kongers og ministers gerninger, om at lave undervisningsmateriale, der drejer sig om arbejderbevægelsens historie.

Det var nogle få eksempler på, hvad vi ønsker at bruge vore studier til. Men det er en kamp at fastholde den slags studiearbejde, fordi statsmagten og arbejdsgiverne helt klart ikke er interesseret i samfundskritiske studier, hvilket de mange indgreb på RUC tydeligt viser.

STUDENTERNE KAN IKKE KÆMPE ISOLERET

Når vi ønsker at samarbejde med folk udenfor centret, er det derfor ikke kun fordi vi mener, at det vil kvalificere vore studier, og heller ikke kun fordi vi faktisk vil støtte kampen imod statens og arbejdsgivernes reaktionære krisepolitik. Det er også fordi, vi er nødt til at samarbejde med de dele af befolkningen, der ligesom vi er uenige i den måde statsmagten bruger samfundets uddannelsesressourcer på.

De studerende kan ikke alene kæmpe imod:

- 1) at den største del af den arbejdende befolknings børn uddannes fra at få en længere uddannelse.
- 2) at studierne og uddannelserne bruges til f.eks. at lave rationelle miljø-eksperter, og ikke arbejdspladser.
- 3) at der gennemføres adgangs begrænsning på f.eks. lægestudiet, selv om der er et behov for læger til at bekæmpe og behandle arbejds sygdomme.

Kort sagt: Samfundets uddannelsesressourcer tilpasses i øjeblikket arbejdsgivernes og ikke befolkningens behov, og hvis det skal ændres, må store dele af befolkningen sammen med de studerende stille andre krav til uddannelsen.

Kun en sådan allianse vil være i stand til at gennemtvinge en anden udvikling af uddannelsessektoren. Det er imidlertid et mere langsigtet perspektiv.

Aktuelt betyder det, at vi meget gerne modtager opfordringer til at samarbejde om forskellige problemer.

De studenter, der er interesseret i at lave den slags studiearbejde, som denne projekt-avis giver eksempler på, skal til efteråret søge om optagelse på RUC — forhåbentlig på et RUC med en genåbnet SAM-basis.

De RUC-studerende uddelte ProjektAvisen i forbindelse med aktionerne i foråret 77. Heri blev præsenteret projektarbejde med kontakter uden for RUC.

digt, mens flertal på tværs af hovedområderne ikke fik mulighed for at markere sig. Et vigtigt aspekt ved forslaget var en meget stram tidsplan, der ikke gav de enkelte forsamlinger – eller det eksterne rektorat for den sags skyld – tid til længere drøftelser.

De studerende, som stod i spidsen for de landsomfattende protestaktioner, fik ikke indflydelse på, om pakkelsen skulle gennemføres. På den måde blev forskellen på ansattes og studerendes situation markeret. Gennemførelse af en ny ordning for RUC's fremtid var et anliggende for de ansatte – og vel især for lærerne, ikke for de studerende. I øvrigt var det klart, at hvis der var blevet gennemført en afstemning blandt de studerende, ville pakkelsen være blevet forkastet.

Optagelse af nye studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse 1.9.77 var den vigtigste sag for studenterne, flertallet af lærerne på det samfundsvidenskabelige område og mange blandt det teknisk-administrative personale. Dette krav var et meget konkret mål for kampen mellem de venstreorienterede og statsmagten. Det var nemt at afgøre, hvem der havde fået ret. Det eksterne rektorat følte sig presset af situationen og var rede til at give den indrømmelse, at der kunne optages studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse 1.2.78, altså efter et halvt års lukning, men efter et møde med gruppen bag pakkelsen besluttede det eksterne rektorat sig for at deltage i en taktisk manøvre.

Da forslaget kom til afstemning, blev det vedtaget af alle personalegrupper, men det eksterne rektorat sagde nej til hele pakkelsen, fordi det ikke kunne acceptere optagelse af studerende 1.9.77. Det ville være for stor en indrømmelse til de ak-



*RUC var besat af de studerende 19.4.-12.5. Tiden blev bl.a. brugt til at udsende opfordringer til tilmelding til den lukkede basisuddannelse og til at informere om situationen på RUC gennem besøg på andre uddannelsesinstitutioner. Samtidig foregik afstemningerne om pakkelsen.
Foto: Mik Eskestad, Polfoto.*

tionerende lærere og studerende, der så ville få ret i, at det kunne lade sig gøre at presse det eksterne rektorat og Socialdemokratiet. Derpå var det aftalt mellem det eksterne rektorat og gruppen bag pakkeløsningen, at Bent C. Jørgensen som planens officielle ophavsmand skulle foreslå et kompromis, nemlig optagelse af studerende 1.2.78. Først på det tidspunkt skulle det eksterne rektorat godkende pakkeløsningen. Den taktiske manøvre blev gennemført efter planen. Det gav gruppen bag pakkeløsningen og det eksterne rektorat den fordel, at det så ud som om det eksterne rektorat havde bøjet sig for presset, og at det endelige resultat blev et kompromis.

Efter en ny afstemningsrunde blev forslaget erklæret for vedtaget 27.5.77. Det eksterne rektorat og lærerne på det naturvidenskabelige område gik ind for pakkeløsningen. Det samme gjorde flertallet af lærerne på det humanistiske område og flertallet af det teknisk-administrative personale. I lærerforsamlingen på det humanistiske hovedområde blev forslaget vedtaget med et knebent flertal, 22 for og 20 imod. Flertallet var bange for, at en forkastelse af pakkeløsningen ville give Folketingets flertal, bl.a. Socialdemokratiet, argumenter for at lukke RUC. Desuden rummede pakkeløsningen dels mulighed for nye overbygningsuddannelser på det humanistiske hovedområde, dels en institutstruktur, som ville give mere rolige arbejdsforhold. Flere af folkene bag pakkeløsningen kom fra det humanistiske område.⁶⁸

Lærerforsamlingen på det samfundsvidenskabelige hovedområde kunne ikke godkende forslaget i 2. omgang.⁶⁹ Det var en "ufravigelig forudsætning" for et forlig, at der blev optaget studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse 1.9.77. Lukningen af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse blev opfattet som "politisk og faglig repression kamoufleret som en organisatorisk beslutning om at lukke en basisuddannelse".⁷⁰ Desuden fandt lærerne på det samfundsvidenskabelige område ikke, at der var givet tilstrækkelige garantier for, at pakkeløsningens forslag faktisk ville blive gennemført. I stedet søgte lærergruppen nu konfrontation med det eksterne rektorat.

Bent C. Jørgensen kunne alligevel konkludere, at "langt den overvejende del af centrets personale", ligesom det eksterne rektorat, tilsluttede sig pakkeløsningen, også at der først blev optaget nye studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse fra 1.2.78. Derfor forventede han, at der ville blive stillet kandidater op til nyvalg til de styrende organer, så de igen kunne fungere.⁷¹

2. afstemning om pakkeløsningen⁷²

	for	imod	undlod
HUM	22	20	2
SAM	8	40	6
NAT	17	0	
<i>lærere i alt</i>	47	60	8
TAP	70	56	6
i alt	117	116	14
eksternt rektorat	JÅ	–	–

Men var det rigtigt, at "langt den overvejende del af centrets personale" havde stemt for pakkelsen? Det var rigtigt, at to af de tre lærerforsamlinger havde stemt for pakkelsen. Desuden havde det teknisk-administrative personale stemt for og det eksterne rektorat gik ind for det 2. udkast. Kun lærerne på det samfundsvidenskabelige hovedområde havde forkastet forslaget. En sådan optælling giver resultatet 4 for, 1 imod. Hvis man i stedet tæller ja-stemmer og nej-stemmer, uanset hovedområde, er resultatet ikke så klart. 117 stemte for, mens 116 stemte imod. Ser man kun på lærernes stemmer er resultatet endnu mindre overbevisende: 47 lærere stemte for og 60 lærere stemte imod. Og de studerende talte ingen steder! Den enestående afstemningsprocedure gør det berettiget at tale om et kup.

Studereraktioner og mæglingsforsøg

De studerendes aktionsudvalg havde opstillet deres betingelser for forhandlinger få dage, før Bent C. Jørgensen fremsatte forslaget til pakkelse. Det eksterne rektorat skulle først give bindende tilsagn om, at der kunne optages studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse 1.9.77. Derefter ville de studerede standse aktionerne, og lærere og teknisk-administrativt personale ville forhandle med det eksterne rektorat om løsning af de øvrige problemer på centret. Dette blev afvist af det eksterne rektorat. De studerende var utilfredse med, at pakkelsen forudsatte, at der blev taget stilling til flere problemer på en gang. Deres aktionskrav om optagelse af studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse 1.9.77 trådte dermed lidt i baggrunden. Samtidig lagde de vægt på, at optagelse af studerende 1.2.78 ville give det eksterne rektorat de samme muligheder for at ændre bekendtgørelsen for basisuddannelsen og for at "rydde op" blandt timelærerne som optagelse af studerende 1.9.78. Efter de studerendes opfattelse var der altså ikke tale om et kompromis, men blot en anden udformning af det samme krav fra det eksterne rektorats side. Samtidig kom der for alvor gang i studenteraktioner over hele landet.⁷³

Undervisningsboykotten var mange steder blevet afløst af besættelser.

- Københavns Universitet: dansk, psykologi, litteraturvidenskab, engelsk, lingvistik, kultursociologi, antropologi, historie, filmvidenskab, kulturgeografi, biologi
- Arkitektskolen
- Århus Universitet: statskundskab, historie, nordisk, spansk, fransk, engelsk, psykologi, litteraturhistorie, filosofi, idéhistorie, østasiatisk institut, etnografi
- Den sociale Højskole
- Aalborg Universitetscenter: besættelser med krav om, at AUC-studerendes rapporter ikke skulle registreres samt støtte til RUC's aktioner
- Odense Universitetscenter: besættelse af det samfundsvidenskabelige fakultet og administrationen

Desuden var der forskellige aktioner på andre institutioner. På Biblioteksskolen i København var undervisningen boykottet, og mange studerende bidrog til Åben-Danmark-aktionen ved at uddele materiale på bibliotekerne. På Tandlægehøjskolen og Polyteknisk læreanstalt i København kørte der informationskampagner. De aktionerende sluttede op bag de RUC-studerendes kritik af pakkelsen.

En del lærere på det samfundsvidenskabelige hovedområde, specielt fra tek-sam, mente heller ikke, at pakkelsen var et kompromis. De iværksatte derfor et mæglingsforsøg med tre lærere fra Handelshøjskolen i København, Torben Ager-snap, Peter Duus og Lauge Stetting, der ligesom de studerende ikke mente, at en mægling skulle omfatte andre problemer på RUC end datoen for optagelse af studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse.⁷⁴ Der var altså kræfter i gang for at modarbejde det kup, som vedtagelsen af pakkelsen reelt var, men det lykkedes ikke. De grupper, som havde støttet pakkelsen, modarbejdede denne mægling, og i løbet af nogle dage måtte mæglerne trække sig tilbage.⁷⁵



Samtidig med, at pakkelsen blev præsenteret og diskuteret på RUC, kom der for alvor gang i de studerendes aktioner over hele landet. Undervisningsboykotten var blevet afløst af besættelser mange steder, bl.a. på Århus Universitet. Foto: Søgård, Polfoto.

De studerendes planlægning og gennemførelse af aktionen i 77 var dristig og storstilet. I alt deltog mellem 10.000 og 15.000 studerende landet over i aktiviteter, der omfattede undervisnings- og eksamensboykot samt besættelser. De RUC-studerende betragtede aktionerne som en stor succes.

“...studenterbevægelsen har i denne aktion demonstreret langt større styrke end tidligere. Til forskel fra sidste års RUC-kamp, hvor der blev aktioneret på et mere eller mindre moralsk grundlag – protesten mod udsmidningen af de 200 studenter – var der i år tale om et klart politisk grundlag. Kampen drejede sig om at sætte en stopper for den politiske lukning af SAM-basis som et forsvar for et samfundskritisk studium, der har virket banebrydende i kampen for at nedbryde universiteternes isolation fra samfundet.”

(DE RUC-STUDERENDES PRESSEGRUPPE. 1977)⁶

De studerende var imod pakkelsen, men støttede forsøget på at få ændret aftalen gennem en mægling. Da mæglingsforsøget i begyndelsen af maj blev afvist af det eksterne rektorat, erkendte de studerende, at der ikke var flere muligheder for at få ændret det resultat, som var fastlagt i pakkelsen. Den 12.5.77 udsendte DSF en pressemeddelelse om, at besættelserne ville blive ophævet fra næste dag. De studerendes aktion blev i de sidste 2-3 dage fastholdt, fordi det måske ville være muligt at presse ministeren og det eksterne rektorat til en bedre forhandlingsløsning under indtryk af den borgerlige trussel om dagsordenforslag m.m. Da dette ikke viste sig muligt, blev aktionen afsluttet. De studerende fik hverken indflydelse på indholdet i studierne eller presset Socialdemokratiet.⁷⁷ Netop de studerendes aktion og deres modstand mod pakkelsen havde betydet, at flere lærere også var gået imod pakkelsen. Denne aktion blev vurderet som et nederlag for studenterbevægelsen.

Arbejde i de styrende organer

Med vedtagelsen af pakkelsen var der etableret et nyt grundlag for RUC's fortsættelse. De forsamlinger, som tilsluttede sig pakkelsen, besluttede også at genoptage arbejdet i de styrende organer med omgående virkning. Størsteparten af lærerne på det samfundsvidenskabelige hovedområde havde ikke tilsluttet sig pakkelsen, og en opfordring fra det eksterne rektorat om at genoptage arbejdet i de styrende organer blev ikke besvaret. Alligevel skulle der fortsat ske en administration af området. Rektoratet havde pligt til at sørge for at de kollegiale organer til enhver tid havde det fornødne antal ansatte som medlemmer. Derfor greb det eksterne rektorat igen til tjenstlige pålæg. Denne gang var der dog ikke tale om, at de, som tidligere var valgt ind i de styrende organer, fik pålæg om at fortsætte. “Det kunne i den øjeblikkelige situation ikke være i nogens interesse, at rektoratets pligt medførte pålæg til personer, som allerede klart havde tilkendegivet, at de ikke umiddelbart ville følge et pålæg.”⁷⁸ I stedet modtog rektor Bent C. Jørgensen 2.5.77 dette telegram fra det eksterne rektorat:

“Telegram: Følgende er midlertidigt pålagt medlemskab af SAM-HON: Herman Schmid, Håkan Arvidsson, Klaus Nielsen. Lorenz Rerup er fortsat medlem. Medlemskab af KON: Mogens Kühn Petersen. Bedes orientere vedkommende herom. Du anmodes om at fungere videre. Brev følger. DER.”⁷⁹

De udpegede havde alle været med til at udforme pakkelsen, og havde i den forbindelse deltaget i møder med det eksterne rektorat. Dog undtaget Lorenz Rerup, som ikke havde deltaget i aktionen, og dermed heller ikke trukket sig fra hovedområdet. Det eksterne rektorat havde valgt “at lade sig vejlede ved udstedelsen af pålæg gennem drøftelser med de grupper af lærere på det samfundsvidenskabelige hovedområde, som havde tilkendegivet, at de ville være villige til at acceptere det fremkomne forslag til løsning af centerets problemer”. Med andre ord var det på forhånd aftalt mellem de udpegede og det eksterne rektorat, at de skulle gå ind i arbejdet i det samfundsvidenskabelige hovedområde.⁸⁰ Da det et par uger senere blev kendt på RUC, vakte det naturligvis vrede blandt modstanderne af pakkelsen. Der blev talt om “simpelt dobbeltspil” og “stanken af politisk forræderi.”⁸¹

Den 4.5.77 blev to forslag om RUC's fremtid sat til behandling i Folketinget. Dels de konservatives forslag om at afvikle RUC som selvstændig institution. Dels Fremskridtspartiets forslag om at nedlægge RUC. Ritt Bjerregaard anbefalede, at begge forslag blev forkastet, fordi det var sandsynligt, at forholdene på RUC ville blive ændret med gennemførelsen af pakkelsen. Hendes tillid til det eksterne rektorat var usvækket, og hun fandt, at man burde lade den igangværende afklaringsproces få sin chance. Heller ikke Venstre, hvis synspunkter blev fremført af Bertel Haarder, kunne støtte de to forslag. Han mente, at Studenterrådet var ved at isolere sig selv, “svinde ind til en latterlig lille minoritet, som ingen kan være bekendt at have noget at gøre med”. Derfor skulle politikerne se tiden an og give “den styrkede moderation” en chance. Centrumdemokraterne var også tilfredse med, at pakkelsen var vedtaget på RUC og ville derfor ikke støtte nogen af forslagene. Det gjorde de radikale heller ikke, men med en ironisk henvisning til RUC's motto blev situationen gjort klar: “I fortsat uro døden”. RUC blev ikke nedlagt. Med vedtagelsen af pakkelsen var vinden taget ud af kritikken af RUC.⁸²

I midten af maj måned var RUC-aktionerne helt forbi. Mæglingsforsøgene var blevet afvist, de studerendes aktioner var afblæst, uden der var opnået resultater, medlemmer af de styrende organer – nogle valgte, andre tjenstligt udpegede – støttede pakkelsen. I den situation konstaterede SAM-lærerforsamlingen, at “en fortsættelse af aktionerne og herunder boykot af de styrende organer ikke har nogen mening”.

“SAM-lærerforsamlingen har derfor besluttet at opfordre sine medlemmer i de styrende organer, der eksisterede indtil april 1977, til i lighed med beslutninger på de andre hovedområder at genoptage arbejdet med henvisning til det kollektive pålæg, som udsendtes af

DER sidst i april 1977, og indtil nyvalg afholdes. Forsamlingen opfordrer samtidig de medlemmer, som på et senere tidspunkt har fået individuelle pålæg om at udfylde de pladser i organerne, der var tomme som følge af boykotten, til at udtræde af disse.”

(SAM-LÆRERFORSAMLINGEN. 1977)⁸³

Det var et af pakkelsesningens mål at bryde den konfliktsøgende linie, som specielt det samfundsvidenskabelige hovedområdenævn havde stået for. Derfor var hverken det eksterne rektorat eller pakkelsesningens bagmænd interesseret i, at de boykottende medlemmer derfra skulle genindtræde i deres funktioner. Det eksterne rektorat pålagde enkelte at genindtræde i de styrende organer, men valgte at tage andre udtrædelser til efterretning. Det gjaldt bl.a. Tyge Kjær, som 5.4.77 havde meddelt, at han trak sig ud af arbejdet i konsistorium, konsistoriums budget- og forretningsudvalg, hovedområdenævnet for det samfundsvidenskabelige hovedområde og studienævnet for tek-sam. Det samme gjaldt Henning Salling Olesen, der havde trukket sig ud af konsistorium. De to senere rektorer, Boel Jørgensen og Henrik Toft Jensen, deltog også i boykotten. Boel Jørgensens tilbagetræden fra det samfundsvidenskabelige hovedområdenævn blev taget til efterretning.⁸⁴ De tjenstlige udpegelser sikrede, at det mindretal på det samfundsvidenskabelige hovedområde, som støttede pakke-



RUC i maj 77. Aktionen er slut. Foto: Mik Eskestad.

løsningen, kunne arbejde i de styrende organer uden at være valgt gennem almindelige procedurer.

Nye institutter – på vej mod pluralisme?

Konflikten mellem tek-sam og det naturvidenskabelige hovedområde var nok den mest konkrete af de mange konflikter på RUC i foråret 77, hvis løsning var ikke direkte inkluderet i pakkelsen. Derfor blev der umiddelbart efter pakkelsen vedtagelse nedsat et særligt udvalg, som skulle komme med forslag til udformning af institutter på det naturvidenskabelige område. Udvalgets medlemmer blev professor, dr. phil. Ove Nathan, departementschef Erik Ib Schmidt og professor, dr. phil. Henning Sørensen. Ingen af dem havde tilknytning til RUC. De tog ikke udgangspunkt i de institutter, som var blevet besluttet i 1975, men i en mere overordnet diskussion af den rolle, institutter skulle have på RUC.

“... det vil være meget vanskeligt at få intentioner om faglige og tværfaglige uddannelses- og forskningsaktiviteter til at fungere hensigtsmæssigt ved en traditionel hovedområdevis opdeling af centeret. Det må antages, at der vil være større muligheder for realiseringen af stærke videnskabelige og uddannelsesfaglige miljøer, såfremt man *organisatorisk undlader en opdeling af centret i hovedområder, men derimod danner miljøer omkring faglige og tværfaglige temaer*, der på uddannelsessiden decentralt forvaltes af fagstudienævn og huse og på forskningssiden forvaltes af institutterne.”

(OVE NATHAN, ERIK IB SCHMIDT, HENNING SØRENSEN. 1978)(min fremhævelse)⁸⁵

Indtil da havde betydelig magt været koncentreret i hovedrådenævnene, så nedlæggelse af de tre hovedrådenævn ville give en helt ny magtfordeling på RUC. Hovedrådenævnenes beføjelser skulle fordeles mellem konsistorium og de enkelte institutter, der skulle have et “stabilt funktionsgrundlag”. Dette indebar bl.a., at de enkelte lærere permanent skulle allokere til et bestemt institut. Dermed blev der taget hensyn til, at tek-sam ikke kunne placeres entydigt under et hovedområde, men alligevel ville få mulighed for at “udvikle sig til en værdifuld nyskabelse”. Samtidig blev der taget hensyn til, at RUC var et lille universitet, og derfor næppe havde behov for mange administrative niveauer.

“Pakkelsen blev realiseret efter en rigid logik, nemlig at institutterne skulle følge uddannelserne. Al den raffinerede tænkning om, hvilke fagligheder der kunne spille sammen i hvilke problemkomplekser, faldt fuldstændig til jorden. Vi måtte lave en robust struktur. Det opløste i det store og hele borgerkrigen på RUC.”

(SAMTALE MED JENS HØJGAARD JENSEN.1995)

Pakkelsen modstandere afviste naturligvis forslaget om en ny struktur på

RUC. Henning Salling Olesen hævdede, at institutterne var baseret på "lærernes mere eller mindre private interesser", mens de hidtidige faglige miljøer var "et kompromis mellem lærernes og studenternes interesser og de faglige krav, som er os udefra pålagt i form af studieplaner." De nye institutter ville ganske vist betyde, at der ikke længere var fare for, at RUC blev lukket, men i stedet var der fare for "en indholdsmæssig disciplinering".⁸⁶

Institutterne indgik reelt i en enstrengt struktur, idet de tog udgangspunkt i de enkelte uddannelser, ikke som tidligere i de tværfaglige forskningsemner. Hovedområdenævne – fakulteterne – blev nedlagt og deres kompetence fordelt mellem institutterne og konsistorium. Det betød, at de nye institutter fik stor økonomisk kompetence. Ministeriet fordelte RUC's samlede midler direkte til institutterne udenom konsistorium, og ansættelse af lærere blev dermed et anliggende for institutterne. I den administrative struktur skulle de nye institutter blive udgangspunkt for "en fast decentraliseret fordeling af kompetence internt på centret" og dermed give "langt ringere manipulationsmuligheder" end hidtil. Nedlæggelsen af hovedområdenævne betød ganske vist en fravigelse fra styrelsesloven. Det fandt for-



Under aktionerne blev det også diskuteret, hvordan og hvorfor der skulle laves kvindestudier. (Kvinder på Tværs).

slagsstillerne var berettiget, fordi styrelsesloven var indrettet til at passe til Københavns Universitet, men gav problemer på RUC på grund af RUC's størrelse, fagspredning og faglig struktur, som det bl.a. var kommet til udtryk i problemerne med at få tek-sam passet ind i hovedområde-strukturen. Bent C. Jørgensen kommenterede det senere således:

“Jeg selv betragter det, på linie med mange NAT- og HUM-lærere, som en meget beklagelig, men altså nødvendig omkostning, at hovedområderne nedlægges, for at de ovennævnte problemer kan løses, samtidigt med at centeret får en fagligt og administrativt klar og funktionsdygtig struktur.”

(BENT C. JØRGENSEN. 1978)⁸⁷

I oktober forelå det eksterne rektorats forslag til, hvordan RUC's ny struktur konkret kunne udformes i form af et forslag til en ny statut. Der kom mange protester i den anledning, ikke mindst over at forslaget til ny statut blev udarbejdet, inden der var blevet gennemført ordinære valg til de styrende organer.

14.12.77 blev RUC's ny statut godkendt i Undervisningsministeriet. Hermed blev der oprettet ni institutter på RUC:

- I Institut for biologi og kemi
- II Institut for studiet af matematik og fysik samt deres funktioner i undervisning, forskning og anvendelse
- III Institut for geografi, samfundsanalyse og datalogi
- IV Institut for miljø, teknologi og samfund
- V Institut for historie og samfundsforhold
- VI Institut for dansk, engelsk, fransk og tysk
- VII Institut for uddannelsesforskning, medieforskning og videnskabsteori
- VIII Institut for samfundsøkonomi og planlægning
- IX Institut for socialvidenskab

Hvert overbygningssuddannelse havde fast tilknytning til et bestemt institut, mens basisuddannelserne var tilknyttet flere institutter.

- Den naturvidenskabelige basisuddannelse: Institut I, II og III
- Den samfundsvidenskabelige basisuddannelse: Institut III, V, VIII og IX
- Den humanistiske basisuddannelse: Institut V, VI og VII

Konsistorium bestod af rektor, prorektor, 1 repræsentant for lærerne fra hvert institut, 1 repræsentant for deltidslærerne samt 6 repræsentanter for henholdsvis det teknisk-administrative personale og de studerende. Det relativt store Institut VI kom til at betyde, at det humanistiske område blev underrepræsenteret i konsistorium i forhold til de andre områder, der blev dækket af flere institutter. Allerede i forbindelse med oprettelse af institutter i 75 havde det humanistiske område tøvet med at fore-

slå et opdeling i flere institutter. Det humanistiske område var i modsætning til de øvrige områder ikke i særlig høj grad præget af interne konflikter, og derfor var tilskyndelsen til opdeling ikke så udtalt som på de andre områder. Basisuddannelsernes uklare instituttilknytning betød, at det også var uklart, hvor ansvaret for allokering til basisuddannelserne præcist var placeret.

Institutstrukturen kom til at betyde, at de enkelte faglige miljøer kunne udvikle sig selvstændigt og forskelligt, og lagde dermed reelt hindringer i vejen for yderligere udvikling af flere tværfaglige miljøer end de allerede eksisterende på tek-sam, Institut IV og forvaltning, Institut VIII. Dermed kom institutstrukturen til at betyde en traditionalisering af RUC. Den nye struktur var "enstrenget", idet institutterne var oprettet på basis af uddannelserne, ikke på basis af forskningsaktiviteterne. Reorganiseringen i 75 var en faglig opstramning på RUC, pakkelsen var både en styrelsesmæssig opstramning og en konsolidering af reorganiseringens faglige opstramning.

Platformen – baggrund for pakkelsen

I en "platform" blev der argumenteret nærmere for de politiske forudsætninger for at gennemføre pakkelsen. I forslaget til en ny struktur på RUC lå en stærk kritik af den hidtidige struktur for ikke at sikre mulighed for pluralisme. Det blev bl.a. fremhævet, at "...en række enkeltpersoner er blevet presset væk fra centret, fordi maksimalismen har undermineret deres muligheder for at arbejde på egne videnskabelige og politiske præmisser". I platformen blev studiearbejdet på RUC karakteriseret således: "Dogmatisk teoretiseringen og firkantet fortolkning af virkeligheden, teorifjendske studier i klassekampens konkrete former, politisk fraseologi på spinkelt empirisk grundlag eller eventuelt tilbagefald til traditionelt borgerligt studieindhold garneret med eksterne kontakter."⁸⁸

Pakkelsen fire forslag skulle tilsammen sikre politisk ro om forholdene på RUC og styrke fagligheden samtidig med, at den særlige pædagogik og *muligheden* for kritiske studier ville blive bevaret. Pakkelsen overordnede idé var, at forskellige fag og forskellige videnskabelige skoler skulle have mulighed for at udfolde sig jævnbordigt på RUC. Det ville give bedre forsknings- og studieforhold, og det ville imødekomme væsentlige dele af kritikken udefra. Der skulle gøres op med forestillinger om, at hele universitetscentret kunne arbejde ud fra det samme videnskabs-syn, mod de samme mål. En ny struktur skulle garantere, at der fremover ville blive mulighed for "reel pluralisme" på RUC. Det skulle ikke længere være "de fagligt-politiske kræfters frie spil", som bestemte, hvilke videnskabelige skoler, der skulle fremmes. Den linie, som hidtil havde domineret på RUC, havde haft en "uvilje overfor afbalancerede kompromisser og afvisning af en form for suverænitetsoptdeling mellem forskellige videnskabelige skoler og politiske retninger til fordel for forsøg på at ekspandere eget territorium og at udmanøvrere og undergrave andre holdninger".⁸⁹

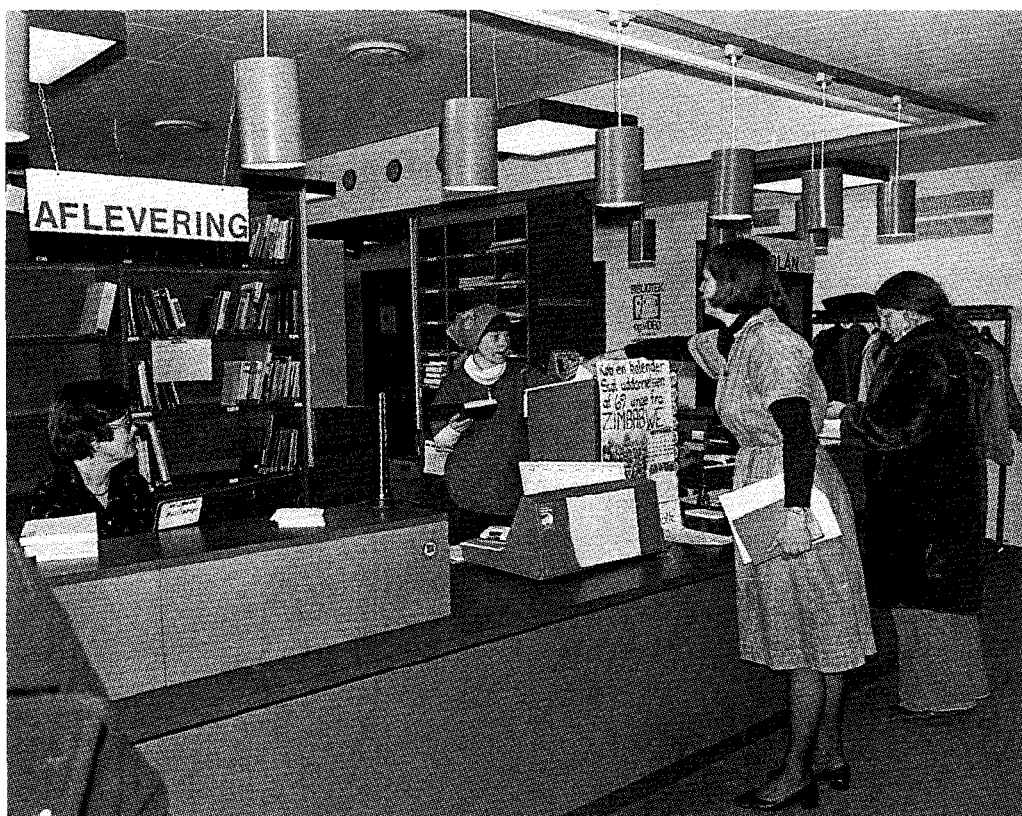
På det faglige niveau skulle den nye institutstruktur give det tværfaglige arbejde en bedre basis ved at udvikle de enkelte faglige miljøer. Fremover skulle det tværfaglige arbejde på RUC indebære "en vis kontinuerlig indlæring af den fagdisciplinære akkumulerede etablerede viden" afstemt efter det enkelte tværfaglige miljøes krav. Hidtil havde manglen på en "bæredygtig, kvalificeret, tværfaglig forskningsbasis" betydet, at "de studerende har fået afskyen for den traditionelle faglighed indpodet kunstigt". "Dette ufrugtbare, afvisende forhold til traditionel faglighed i det hele taget har medført, at de studerende har været yderst let modtagelige for de nemme alternativer." De studerendes "selvorganisering" af socialistisk studiepraksis ville komme til at stå stærkere, når de kunne trække på konsoliderede forskningsmiljøer. Det ville blive nødvendigt med erfaringsbearbejdning inden for autonome forsknings- og studiemiljøer som basis for den sideløbende forankring i brede samfundsmæssige lag. Så kunne de antikapitalistiske bevægelser perspektiveres og udvikles.⁹⁰

Forræddere og fantaster

Det kup, som førte til pakkelsesningens vedtagelse og gennemførelse, satte dybe spor i arbejdet på RUC i årene efter 1977. På den negative side talte især det dårlige samarbejde mellem tilhængere og modstandere af pakkelsesningen i adskillige år. Men også en mærkbar desillusion og erklæret perspektivløshed blandt pakkelsesningens modstandere. På den positive side var det vigtigt, at RUC faktisk fortsat eksisterede som selvstændig institution. En del var tilfredse med, at der blev bedre muligheder for at fordybe sig i faglige og pædagogiske problemstillinger, ikke mindst i kraft af de nye institutter. Det eksterne rektorat førte en mere tilbagetrukket tilværelse. Der blev som noget nyt lavet referater af rektoratets møder, og fra 1.1.79 fik det status af Tilsynsråd.

Pakkelsesningens fremkomst og gennemførelse på RUC viste tydeligt, at der var stor uenighed om linien på RUC, også indenfor den meget store gruppe af venstreorienterede af forskellige skoler. Hidtil havde det været "god tone" ikke at vise uenighed udadtil eller at kritisere RUC offentligt. De relativt få lærere, som havde gjort det, var blevet afskrevet som "borgerlige", oftest som socialdemokrater. Forskellene mellem de venstreorienterede lærere kan beskrives på mange måder: kapitallogikere og strukturalister; de, som gik ind for enkeltfaglighed, og de, som gik ind for tværfaglighed; de, som støttede de studerende for enhver pris, og de, som afvejede studenternes synspunkter med universitetets interesser; lærere fra det naturvidenskabelige område (med støtter) over for tek-sam-lærerne (med støtter); de som havde udformet og støttet pakkelsesningen, og de, som betragtede pakkelsesningen som forrædderi mod RUC's ideer. Efter pakkelsesningens vedtagelse udspandt der sig et bittert opgør, som bl.a. kunne følges i landets aviser. Pakkelsesningens tilhængere blev skældt ud for at være "opportuniste" og "forræddere".⁹¹ De anklagede til gengæld modstanderne af pakkelsesningen for at mene, at det var muligt "at skabe og opretholde et 'rødt universitet' under de herskende samfundsforhold".⁹²

Pakkeløsningens tilhængere hævdede, at RUC-aktionen, før pakkeløsningen blev præsenteret, havde baseret sig på en politisk analyse, der ikke forholdt sig til dens mål, men gennem RUC-aktionen havde sat sig "et videre og langt mere omfattende mål", nemlig at "tvinge Socialdemokratiet til enten at vise sig som klasse-forræderen eller til at bøje sig for den universitære venstrefløj". Herefter tog den anden fløj til genmæle. "Der er naturligvis ikke nogen på RUC, der foregøgler sig at kunne lave endsige opretholde et 'rødt universitet' i et kapitalistisk samfund". Og hvorfor ikke inddrage Socialdemokratiets position i kampen? "Det er klart, at Socialdemokratiet må være hovedmålet for denne kamps bestræbelser. Ikke bare fordi det er det største parti og sidder inde med regeringsmagten, men også fordi det er det eneste parti, som har mulighed for at forhindre højredrejningens fortsættelse."⁹³ Pakkeløsningens modstandere mente klart, at den eneste mulighed for at få gennemført deres krav var, at lærere, studerende og teknisk-administrativt personale havde stået sammen.



Roskilde Universitetsbibliotek er opbygget med henblik på at betjene de projektskrivende lånere. Derfor har biblioteket åbne hylde. Lånerne kan altså selv finde deres bøger frem – og lade sig inspirere til yderligere litteraturvalg. Foto: RUC-NYT.

“Kun en samlet lærerfront kunne have afvist rektoratets manipulationer og svindelnumre og tvunget dem til lige så desperate handlinger som da undervisningsministeren sidste år relegerede de aktionerende studenter og dermed skabte baggrund for støtte fra liberale og borgerlige grupper mod overgrebet.”

(KRITIKERE AF PAKKELØSNINGEN. 1977)⁹⁴

Modstanderne af pakkelsen mente, at det var nødvendigt at få en konfrontation med det eksterne rektorat. Sagen om lukning af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse og fyringstruslerne havde klart vist det eksterne rektorats “uuelighed og tvivlsomme administration”. Man var nødt til at gøre op med “Socialdemokratiets beskyttelse af RUC”. “Derfor var [lærernes] vurdering den, at man ... måtte stille Socialdemokratiet overfor valget mellem nedlæggelse på en gang eller ændret politisk kurs.”⁹⁵ Pakkeløsningens tilhængere fandt det helt urealistisk. De mente, at fortsatte aktioner ville lede til et “slutpunkt”, en “gambling mellem alt eller intet”. I stedet ønskede de en realistisk vurdering af mulighederne for at få så gode rammer som muligt på RUC.

“Fremfor at betragte denne åbne splittelse som forræderi fra den ene eller den anden gruppering over for aktionens hovedmål, er det rimeligt at antage, at det afspejler forskelle i vurderinger af alliance- og aktionsmuligheder og dermed vore styrkepositioner.”

(TILHÆNGERE AF PAKKELØSNINGEN. 1977)⁹⁶

Den enstrengede institutstruktur og seks måneders lukning af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse blev betragtet som store nederlag, ikke mindst fordi det var sket på trods af omfattende studenteraktioner. Efter sommeren 1977 bredte der sig en mistrøstig stemning blandt mange på RUC, som flere RUC-lærere offentligt fortalte om. En af dem var Signe Arnfred, lærer i samfundsfag, der havde haft orlov i undervisningsåret 76-77.

“...det RUC jeg vendte tilbage til var at ligne ved en vital og sprælsk person, genstridig men i udvikling – som havde fået det hvide snit. Alting lignede sig selv på overfladen. Men gejsten var væk. Kun resignationen var tilbage. I bedste fald. I værste fald den aktive bestræbelse bort fra de forhold, der engang havde gjort RUC-arbejdet umagen værd. I det år, der nu er gået, siden jeg efter min orlov begyndte på RUC igen, er jeg blevet stadig mere sur, modløs og nedtrykt. Det er ubærligt at skulle være vidne til, at alting går den gale vej, uden at man er i stand til at stille noget op. Hvor er visionerne, hvor er perspektivet?”

(KRITIKER AF PAKKELØSNINGEN. 1978)⁹⁷

Tværfaglighed og problemorientering havde fået næsten umulige vilkår på RUC på grund af de nye institutter og strammere regler for censorernes virksomhed, fortalte hun. Mange lærere var “flygtet ned i de faglige skyttegrave”, og havde derfra held til

at gennemføre en "traditionalisering" af RUC, hvor fagenes indbyrdes afgrænsning var vigtigere end integration.

To versioner af RUC's historie

Uenigheden viste sig også, når RUC's historie frem til 1977 skulle fortælles. Blandt modstanderne af pakkeløsningen fandtes en version, blandt tilhængerne en anden. Det var især opfattelsen af Socialdemokratiets og studenteraktionernes betydning for udviklingen på RUC, der var forskellig. De studerende og modstanderne af pakkeløsningen fortalte historien om RUC som en fortælling om Socialdemokratiet, der havde "skiftet hest". Det skete bl.a. i "Kæmp, studér, aktionér", som var et oplæg til diskussion og aktion blandt de studerende i januar 1977. De mente, at Socialdemokratiet ikke havde holdt sine løfter om, at RUC skulle være et universitet, hvor de studerende havde stor indflydelse på studiernes indhold. De huskede, at der i 70'ernes første år – mens der stadig var højkonjunktur – var enighed mellem studenterbevægelsens repræsentanter og visse socialdemokrater om vigtige uddannelsespolitiske mål, og da der blev uenighed om, hvordan målene skulle nås, mente de, at Socialdemokratiet havde "skiftet hest". De påpegede, at RUC havde tiltrukket mange studerende, som ønskede mere politisk orienterede studier, og at det ny indhold i akademiske studier havde fremkaldt et "ramaskrig" fra borgerlig side, men de kom ikke nærmere ind på, at det ikke var studiernes indhold, der havde været enighed om. I stedet fremholdt de stolt, at netop modstanden havde gjort de studerende stærkere. De havde ikke ladet sig disciplinere til at opgive det politiske indhold i studierne. "Kæmp, studér, aktionér" hævdede, at RUC's grundlæggende ideer var "for farlige", og det var grunden til, at der nu var så voldsomme konfrontationer. De studerende havde altså retfærdigheden på deres side, mente de. Ideerne var ikke forkerte, men for farlige, fordi de gav mulighed for nye alliancer i kampen for at ændre udviklingen, så den kunne føre til et nyt samfund.

KÆMP, STUDÉR, AKTIONÉR. OB III. JANUAR 1977.⁹⁸

"RUC blev til i en opbrudstid. Statsmagten og SD var ved at skifte hest, også på det uddannelsespolitiske område. Netop det, at RUC kom til verden som resultat af opgangstiden, betød, at det inden for universitetsverdenen kom til at blive det mest fremskredne resultat af 60'ernes uddannelsespolitik. Her var mange af de smukke ord blevet til virkelighed. Et af de smukke ord var 'demokrati' og det havde studenterbevægelsen, repræsenteret ved DSF, udnyttet til fulde ved udformningen af RUC. Mange af studenterbevægelsens mærkesager var sammentaldende med den statslige politik (udvidelse af uddannelsestilbudene, demokratisering såvel ved rekrutteringen som ved selve uddannelsesfor-

løbet, overblik osv.), og man fik et universitet med meget frie rammer, grupperum til alle, tværfaglighed, problemorienterede studier osv.

Da studenterne skulle udfylde rammerne, havde de med den nye styrelseslov i hånden også store muligheder for at præge indholdet i studierne. Og studenterparolen "Forskning for folket – ikke for profitten" fik kronede dage på den tidligere så fredfyldte Marbjerg Mark. RUC blev et tilløbssted for mange studenter, som mere eller mindre formuleret tog afstand fra de gamle universiteters verdensfjerne studier, og ønskede at udvikle et mere samfundsrettet og politisk orienteret studie.

Men 'forskning for folket' (og som parolen senere udviklede sig til 'studier i arbejderklassens interesse') var lettere sagt end gjort. For det første var der få erfaringer at bygge på, og den nye studiepraksis udviklede sig famlende og uden faste mål. For det andet blev de spæde skridt mod en socialistisk studiepraksis mødt med ramaskrig fra borgerligt hold. Sammenholdt med skiftet i statens uddannelsespolitik betød det, at RUC ikke engang fik lov til at leve sit 2. år til ende, før det første indgreb kom, bortskæringen af folkeskolelæreruddannelsen...

På trods af indgreb på indgreb lod de studerende sig ikke disciplinere, også fordi kampen mod statsmagten havde en radikaliserende effekt i sig selv...

Alle de centrale ideer ved RUC's dannelse har vist sig at være for farlige – de studerende havde faktisk taget det alvorligt at skulle gøre op med de forældede videnskabstraditioner, de studerende havde endda været så frække, at de havde udnyttet de frie rammer og retten til selv at definere studiernes indhold. Den samfundskritik de formulerede, blev farlig fordi konsekvensen af krisens gennemslag manifesterede sig i udvikling af kampe inden for forskellige sektorer, hvorved der var åbnet for muligheden for alliancer på tværs af eksisterende strukturer og sektorer."

Nogle af ophavsmændene til pakkelsen fortalte en anden historie om RUC, bl.a i den "platform", som rummede de politiske overvejelser, der lå bag pakkelsen.⁹⁹ De var modstandere af strategien om at tvinge Socialdemokratiet til enten at vise sig som klasseforræder eller til at bøje sig for RUC-venstrefløjens krav. I stedet for at beklage, at Socialdemokratiet havde tilpasset sin politik til de ændrede økonomiske forhold ("skiftet hest"), påpegede de, at Socialdemokratiet i 1977 stod stærkere end i de foregående år. I sommeren 1977 var der bedre betingelser end tidligere for, at staten og Socialdemokratiet kunne gennemføre en samlet og gennemgribende omorganisering af de højere uddannelser. Derfor måtte de strategiske muligheder nytænkes. De pegede på to grunde til, at der var blevet indført stramninger på RUC, dels den økonomiske krise, dels interne konflikter. Mens "Kæmp, studér,

aktionér" stolt påpegede, at den stadige modstand og kritik af RUC udefra, havde gjort de studerende endnu mere ivrige efter at forsvare deres universitet, påpegede "Platformen", at RUC's historie var præget af "taktiske sejre" og "strategiske nederlag". Aktionerne på RUC havde på enkelte punkter medført forbedringer, især i foråret 1976, hvor de studerendes eksamensbestemmelser alligevel ikke blev ændret. Men set i det store perspektiv var resultatet nedslående. Flere overbygningsuddannelser var ikke blevet oprettet, og RUC blev ikke udbygget efter planerne. De konkluderede, at flere aktioner næppe ville ændre den tendens.

PLATFORM. Udarbejdet af Bruno Amoroso, Niels Arnfred, Håkan Arvidsson, Daniel Fleming og Klaus Nielsen. Maj 1977.¹⁰⁰

"Siden den politiske højredrejnings angreb på RUC begyndte, har centrets eksistens været i fare mere eller mindre konstant. Hvert semester er RUC blevet truet af politisk kvælning. Lærere og studerende har i de fleste tilfælde kæmpet i enighed mod de forskellige politiske overgreb. RUC's isolation i det borgerlige samfund og de konstante kampe om centret skyldes imidlertid også indre modsætninger...

De senere års kampe om RUC fremstår mere og mere som en serie af på den ene side taktiske sejre og på den anden side strategiske nederlag. Sejrene er blevet vundet i afgørende og tilspidsede situationer i form af, at krav om centrets overlevelse eller interne arbejdsforhold (f.eks. timelæreransættelser) har kunnet gennemtrumfes. Over for disse står nederlagene i form af bestandige nedskæringer af ressourcer af forskellig slags, i udhulningen af centrets oprindelige målsætninger og i indskrænkninger i vort selvstyre. Vi har mistet overbygningsuddannelser (arbejds miljøuddannelsen, folkeskolelæreruddannelsen), som vi har fået løfte om. Vi er udefra blevet påført en urimelig og uadministrerbar reorganisering (1975). Centrets autonomi er blevet indskrænket gennem ansættelsen af et eksternt rektorat (1975) og vi har nu sidst fået lukket den samfundsvidenskabelige basisuddannelse (sep.1977)...

... den omfattende interne mobilisering og vor eksterne opbakning har ikke kunnet fremtvinge den udbygning og konsolidering, som er en uomgængelig forudsætning for centrets overlevelse på lang sigt. Mens de taktiske sejre således har bestået i, at centerbefolkningen har kunnet forhindre de mest krasse stramninger, har nederlagene bestået i, at vi ikke har formået at forhindre de stadige overgreb...

... en stor del af de taktiske sejre har kunnet vindes i kraft af, at den socialdemokratiske mindretalsregering i forhold til RUC som følge af den ustabile parlamentariske situation har begået fejltagelser og handlet inkonsekvent, jvf. rele-

geringstruslen mod studerende ved SAM-BAS i foråret 1976. Disse fejltagelser har kunnet udnyttes i offentligheden til vor fordel og givet os den marginal, som var nødvendig for at tilkæmpe os taktiske sejre. I dag eksisterer der imidlertid ikke længere en situation, som kan formodes at give anledning til sådanne hændelsesforløb med usikre og overilede reaktioner fra en socialdemokratisk forvaltet statsmagt baseret på et skrøbeligt, parlamentarisk fundament. Socialdemokratiet er ikke længere parlamentarisk presset, og det er ikke længere tvunget til at føre samme zig-zag-kurs som tidligere. I konfliktsituationer kan det nu i stedet agere afventende og alligevel beherske situationen. Det er desuden klart, at Socialdemokratiet i dag har en langt klarere linie i uddannelsespolitikken end før, ikke mindst hvad angår den højere uddannelse. Herom vidner H-plan, adgangsbegrænsning, øget tendens til erhvervsretning af uddannelserne etc. Alle disse forandringer af situationen i forhold til tidligere medvirker til at indsnævre og vanskeliggøre mulighederne for en aktionistisk taktik af den konfrontationstype, som tidligere har domineret RUC. Omvendt er betingelserne bedret for en samlet og gennemgribende statslig omorganisering af de højere uddannelser i Danmark. I den situation kræves nytænkning omkring de strategiske muligheder for en institution som RUC.”

“Begrebet ‘årsfest’ giver hyppigt associationer i retning af et ritual, hvis formål er at bekræfte og styrke et veletableret og velintegreret universitet, forstået på den måde, at universitetet er vel fungerende inden for det eksisterende samfundssystems ramme ... Faktisk er vores årsfest i dag ikke en afvigelse fra denne etablerede tradition. Vi vil med årsfesten bekræfte og styrke RUC som en samfundsinstitution. Imidlertid lægger vi her på RUC vægt på og vil gerne understrege, at vi vil bekræfte os selv og vort arbejde ved at bringe en tredje part ind i ritualen... de personer og repræsentanter uden for RUC, som vi har haft et positivt samarbejde med omkring studie- eller forskningsprojekter.”

(REKTOR BOEL JØRGENSENS TALE VED ÅRSFESTEN I 1978)¹

V. RUC skal bestå som universitet

Pakkeløsningen og den ny statut gav et nyt oplæg til samarbejde og udvikling på RUC. De to linier i lærergruppen trådte tydeligt frem. Studenterbevægelsen havde erklæret, at begivenhederne i foråret 1977 var et nederlag. Undervisningsministeriet var kommet et godt stykke vej længere i arbejdet med at realisere Helhedsplanen fra 74 med dens nye ideer om styring: Adgangsbegrænsningen, der blev indført i 1977 og budgetreformen, der skulle adskille ressourcer til forskning og undervisning, var på trapperne. Der var stigende arbejdsløshed blandt akademikere, ikke mindst kandidater fra de humanistiske fag. Kort sagt, der var mange muligheder for nye relationer internt på RUC, og mellem RUC og Undervisningsministeriet.

I slutningen af 70'erne blev den økonomiske krise opfattet som en nærmest permanent tilstand. Ikke som noget nyt eller forbigående, som det havde været tilfældet tidligere i 70'erne. Det havde virkning for både det politiske miljø som sådan og for de politiske og faglige linier, som blev lagt på RUC. I begyndelsen af 80'erne blev den enkeltes lyst og evner ikke tillagt afgørende betydning for uddannelsesvalget, som det havde været tilfældet i 60'erne. Den ny målsætning var at skaffe den rigtige arbejdskraft til alle dele af samfundet så hurtigt og billigt som muligt. Derfor blev beskæftigelsesprognoser og økonomisk politik vigtige dele af uddannelsespolitikken. Der skulle uddannes flere til “beskæftigelsesfagene” i det private erhvervsliv, men færre til “arbejdsløshedsfagene” i den offentlige sektor.

“Vi satte dem, vi havde kuppet, til at administrere”

1.4.78 trådte RUC's nye statut i kraft og samtidig indtrådte de nyvalgte medlemmer af de styrende organer i deres funktioner. På trods af de voldsomme uenigheder i 77 blev Boel Jørgensen og Henning Salling Olesen valgt uden modkandidater som hen-

holdsvis rektor og prorektor. De havde begge markeret sig som modstandere af pakkelsen og den ny statut.²

“Jeg blev opfordret til at stille op til rektorposten, fordi jeg ikke havde været så dybt involveret i konflikten, men alligevel var alle klar over, at jeg var utilfreds med pakkelsen. Mit bagland bestod af majoriteten af lærerne, de studerende og det teknisk-administrative personale, men som svensk og som kvinde kunne jeg bevæge mig frit i alle sammenhænge. Gennem alle årene var det min styrke, at jeg kunne tale med alle og lave aftaler som holdt. Strategien blev meget bevidst ændret ud fra en samfundsanalyse. Det gik op for os, at vores kraft ikke var så stor, som vi havde troet. Man kunne ikke bare sætte sig og lave en fornem analyse, som alle ville lytte til, nej, man var nødt til at gå ind i det konkrete arbejde. En af forklaringerne er vel også, at vi var unge og naive, vi troede på argumenternes kraft, på en sammenhængende analyse. Mange fik lidt et chok, da det gik op for dem, at så let var det ikke.

Selv om vi ændrede strategi, blev der aldrig stillet spørgsmål ved RUC's grundlag. Mine mål var de samme i 70'erne og 80'erne, nemlig at RUC's ideer skulle overleve på en god måde. Vi gik ind i systemet og arbejdede for de samme ideer, som vi tidligere stod udenfor og arbejdede for. Alternativet ville have været nedlæggelse af centeret.”

(SAMTALE MED BOEL JØRGENSEN. 1997)



*Boel Jørgensen.
Lektor i sociologi.
Rektor for Roskilde
Universitetscenter
1.4.78 - 1.1.89.
Foto: Ebbe Andersen,
Polfoto.*

Denne fortolkning lægger vægt på, at skønt der skete store forandringer fra slutningen af 70'erne blev intet væsentligt i RUC's grundlag ændret. Den ny statut sikrede de enkelte fraktioner i lærergruppen betydelig selvbestemmelsesret, og derfor følte "kupmagerne" bag pakkelsen sig trygge ved at overlade de centrale magtfunktioner og de repræsentative opgaver til den anden fløj. I øvrigt ville en rektor og prorektor valgt blandt pakkelsens tilhængere næppe have haft mulighed for at skaffe arbejdsro på RUC, men ville i stedet have været en provokation for pakkelsens modstandere og dermed have animeret til fortsatte konflikter.

"Pakkelsen blev af nogle opfattet som forræderi! Jeg har aldrig før været med til statskup, og det kan kun legitimeres ved, at vi holdt døren for modparten. Vi skrev grundloven om, og så satte vi dem, som vi havde kuppet, til at administrere det. Det var ikke for at erobre magten, det var for at ændre spillereglerne. Derefter gav vi magten tilbage til dem, der var blevet kuppet."

(SAMTALE MED JENS HØJGAARD JENSEN. 1995)

I sommeren 1978 gjorde det nyvalgte konsistorium sin stilling til den ny statut klar overfor Undervisningsministeriet.³ RUC havde ikke længere hovedområdenævn (fakulteter), og konsistoriums flertal mente, at det havde negative konsekvenser i form af "et langt mere omfattende indblik fra ministerium og Folketing i de interne dispositioner, navnlig vedrørende fordeling af tildelte ressourcer og ansøgning om nye, end normalt efter styrelsesloven og rammebevillingssystemet". Desuden indebar de enkelte læreres faste tilknytning til et bestemt institut, at forskningen blev bundet på "et fagligt meget snævert grundlag", og at lærerne ikke kunne grupperes så fleksibelt som tidligere. Alle var klar over, at der forelå en ny situation i RUC's forhold til omverdenen, idet Folketingets flertal sandsynligvis var rede til at lukke RUC, hvis der igen blev "ballade". Derfor vovede ingen at tage konsekvensen af kritikken. Det blev ikke foreslået, at statuten skulle ændres.

"På grund af de alt for store omkostninger i faglig og menneskelig henseende ved hyppige ændringer i den grundlæggende struktur, vil centret derimod ikke foreslå den nye ordning principielt ændret foreløbig."

(KONSISTORIUM. 1978)⁴

To medlemmer af konsistorium fremkom med en mindretalsudtalelse i den anledning. Det var Jens Højgaard Jensen (inst. II) og Herman Schmid (inst. VIII), der begge havde været med til at udforme pakkelsen. De mente ikke, at statuten skulle opretholdes alene af faglige og menneskelige hensyn, men især fordi den sikrede "en magtdecentralisering og klart forbedrede muligheder for hensyntagen til særlige forhold og mindretalsproblemer. Vi anser dette sidste, udfra de erfaringer centret har, som afgørende for med overbevisning at kunne kræve alle særordninger afviklet."

“Ophavsmændene til pakkelsen blev stemplet som “forrædere”. Det betød bl.a., at vi ikke måtte være medlem af nogle udvalg under konsistorium. Vi måtte ikke få indflydelse. Der gik tre år før jeg blev observatør i UDDU, konsistoriums uddannelsesudvalg, men stemmeret fik jeg først senere. Som en af dem, der løb spidsrod i systemet, kan jeg undre mig over, at vi kunne holde til det. Det var virkelig barsk.”

(SAMTALE MED JENS HØJGAARD JENSEN.1995)

Nye fag og studieområder

Flere uddannelser på RUC var en del af pakkelsen. I 78 startede de første studerende på medieuddannelsen, og i 79 startede psykologilæreruddannelsen som et treårigt forsøg. Allerede i de første planer for overbygningsuddannelser var der blevet talt om en medieuddannelse på RUC, og flere lærere var ansat med henblik på denne uddannelse. Den var imidlertid ikke blevet startet i 1974, og i de næste år havde ministeriet ikke givet tilladelse til nye uddannelser på RUC. Konflikterne mellem RUC og ministeriet havde sikkert indflydelse på den beslutning, men en udtalelse fra Uddannelsesrådet for Danmarks Journalisthøjskole fremmede heller ikke sagen. Rådet fandt det “uheldigt at etablere en uddannelse, der sigter mod et egentligt erhvervsarbejde inden for medierne og inden for informationsvirksomhed, idet en etablering af sådanne uddannelser ved andre uddannelsesinstitutioner vil betyde unødigt spredning af ressourcerne”. Man rejste tvivl om, hvorvidt der var kompetente lærere på RUC til en sådan uddannelse, og man gjorde opmærksom på en revision af skolens egne uddannelser, som var i gang. Alt i alt en holdning, som havde mange lighedspunkter med den behandling forslaget om en folkeskolelæreruddannelse havde fået i lærer- og seminariekredse. I september 77 blev der nedsat et nyt udvalg, som skulle forberede medieuddannelsen, og i februar 78 fik alle lærere en forespørgsel om deres interesse for at undervise ved medieuddannelsen. I september 78 blev der optaget 49 studerende, nemlig alle interesserede blandt de studerende, som allerede var i gang med deres overbygningsuddannelse, mens de 51 studerende, som påbegyndte deres overbygningsuddannelse i 78 fik tilsagn om at kunne starte på medieuddannelsen i 79. Således afvikledes “puklen” af studerende, som i flere år havde ventet på, at medieuddannelsen skulle blive oprettet.⁵

HF-uddannelsen havde siden 67 haft psykologi på skemaet, og det havde efterhånden skabt et behov for særligt uddannede psykologilærere. Derfor foreslog Rektorkollegiet i december 74, at det skulle undersøges om der kunne oprettes særlige uddannelser som psykologilærer ved AUC og RUC samt ved Odense Universitet. RUC havde allerede nogle måneder tidligere foreslået oprettelse af en psykologilæreruddannelse. Først i februar 77 forelå der en indstilling om at oprette en sådan uddannelse. Ministeriet havde afventet nedsættelse af det faglige landsudvalg for de pædagogisk-psykologiske uddannelser og sagens behandling i dette forum. RUC var straks på pletten og forklarede, hvorfor studiestrukturen var specielt egnet til en psy-

kologilæreruddannelse, som beskrevet i indstillingen: De kommende psykologilærere ville få kendskab til tilgrænsende fagområder og erfaring med tværfagligt arbejde, og den humanistiske basisuddannelse ville være et særligt godt grundlag for uddannelsen, bl.a. fordi der her blev arbejdet med psykologiske problemstillinger. Det samme gjorde sig gældende for AUC, der også ønskede at etablere en psykologiuddannelse. I oktober 78 forelå der et forslag til en psykologilæreruddannelse på RUC som et af tilbuddene inden for centrets gymnasie- og HF-læreruddannelse. Der var allerede ansat kompetente lærere på centret, og de første studerende startede i september 79. AUC's psykologilæreruddannelse startede på samme tidspunkt. Der fandtes allerede psykologuddannelser ved Århus og Københavns Universiteter, og studienævne- ne ved de to uddannelser konkluderede samstemmende, at "psykologilærerkandidater hverken kan eller bør anvendes til det, som de hævdes at blive uddannet til." Det blev dog betegnet som en positiv forbedring, at de nye uddannelser skulle indeholde projektarbejde, tværfaglighed og betone den samfundsmæssige udviklings betydning for psykologiens udvikling, men man mente hellere, at disse forbedringer skulle sættes i værk på de gamle uddannelser. Man mente, at opbygningen af nye uddannelser til et tilstrækkeligt fagligt niveau ville kræve mange ressourcer.⁶

Udover de nye uddannelser fastholdt RUC's konsistorium tanken om, at der burde være mellemuddannelser og kandidatuddannelser inden for de samme områder. Specielt blev der lagt vægt på, at der skulle etableres en kandidatuddannelse inden for det sociale område, og "såvidt muligt" mellemuddannelser på de øvrige områder. "Folkeskolelæreruddannelsens fjernelse efterlader endnu store problemer i centerets uddannelsesstruktur."⁷ Derfor greb RUC også straks chancen, da det Faglige Landsudvalg for de Naturvidenskabelige Uddannelse i 78 efterlyste forslag til konkret udformning af et mere smidigt uddannelsessystem med mulighed for at forlade uddannelserne på flere niveauer. RUC foreslog nemlig, at de gamle planer for en folkeskolelæreruddannelse på RUC skulle realiseres.⁸

Stramninger i de eksisterende uddannelser

For at styrke fremmedsprogfagene, som havde meget få studerende, besluttede det eksterne rektorat i 1977, at alle studerende fra den humanistiske basisuddannelse skulle vælge ét fremmedsprogfag som overbygningsfag. Samtidig blev det besluttet, at studerende fra den humanistiske basisuddannelse ikke længere kunne vælge socionomi, som efter 1977 forudsatte en samfundsvidenskabelig basisuddannelse. Tidligere havde omkring 1/3 af de studerende fra den humanistiske basisuddannelse valgt socionomi efter endt basisuddannelse. Det var to ændringer af stor betydning for den humanistiske basisuddannelse. Det eksterne rektorat mente, at det på længere sigt ville blive en fordel. Hidtil var der nemlig – som følge af de studerendes emnevalg – ofte blevet arbejdet ud fra samfundsvidenskabelige synsvinkler, "som har tenderet mod at påtvinge uddannelsen elementer, der er væsensfremmede for dens fastlagte hovedsigte og lærerkorpsets undervisningsopgaver, som det i vid udstrækning har

savnet faglige forudsætninger for at løse.”⁹ De “samfundsvidenskabelige synsvinkler” havde hidtil især været marxistisk inspirerede fra den ene eller den anden skole. Det var konsistoriums opfattelse, at det eksterne rektorats “tvangs-tiltag” gjorde den humanistiske basisuddannelse endnu mindre populær i stedet for at styrke den. I løbet af 1979 kom RUC med en række forslag til Undervisningsministeriet om nye uddannelser og uddannelsesmuligheder, som skulle styrke den humanistiske basisuddannelse. Det drejede sig om et voksenpædagogisk modul, specialiserede magisterstudier, og faste meritoverførselsordninger, der gav studerende mulighed for at få den humanistiske basisuddannelse godkendt som en del af uddannelsen til folkeskolelærer eller bibliotekar.¹⁰ Forslagene blev ikke gennemført.

Der var fra 1977 to censorer med til hver eksamen på RUC, og konsistorium fandt, at censorkorpset var tildelt en ekstraordinær rolle gennem deltagelse i revisioner og godkendelse af studieordninger samt gennem pligtig rapportering i modsætning til andre uddannelsesinstitutioner. Desuden deltog censorerne aktivt i udarbejdelse og



*Husekretæren er en central person i huset. Hun kender de fleste og ved besked om det meste – formelle regler, almindelige rutiner og nyttige “fif”.
Foto: RUC-NYT.*

revision af uddannelserne og havde en efterfølgende hovedfunktion omkring udformningen af reglerne under bekendtgørelsesniveau helt ned på planerne for de enkelte semestre. Centeret fandt, at det fungerede tilfredsstillende, bortset fra censorernes indflydelse på det meget detaljerede niveau, hvor f.eks. censorerne skulle godkende bøger til kurserne. Centret ønskede eksamensberetningerne afviklet.¹¹

En ny lærerrolle

Omstillingen til en ny hverdag, hvor lærere og studerende ikke nødvendigvis havde de samme interesser, blev en af de vanskelige konsekvenser af pakkelsen. Mange lærere var blevet ansat på RUC som helt nyuddannede. De havde været med i studenteroprøret i 68 og havde som universitetslærere identificeret sig med studenterbevægelsen og tilstræbt at arbejde på bevægelsens præmisser. Ansættelsen som universitetslærer havde ikke nødvendigvis været en stor omvæltning. Mange havde allerede undervist, mens de var studerende, og som lærer på RUC havde de været nødt til at fortsætte studierne for at kunne undervise i de mange forskellige projektemner, de studerende arbejdede med. Mange RUC-lærere var ganske unge, da de blev ansat. Nærmest jævnaldrende med de studerende, hvor flere ikke kom direkte fra gymnasiet, men havde arbejdet i en del år. De forskellige ændringer i løbet af RUC's første år – kulminerende med pakkelsen – betød, at lærerne efterhånden ikke kunne opretholde forestillingen om at have fælles interesser med de studerende. I stedet blev det forventet, at de var "loyale mod ministerium og statsmagt".¹² Loyaliteten kunne drives så langt, at man som lærer kunne blive nødt til at dumpe sine studerende – den ultimative afslutning på interessefællesskabet mellem lærere og studerende. Læreren Ilja Wechselmann følte ubehaget i den forbindelse så stort, at han måtte forklare sig offentligt. De studerendes arbejde var ganske vist ikke godt, men skulle de virkelig dumpe af den grund?

"Eksamen – som var det mig selv for år tilbage. De er bange. Deres projekt er tyndt. Censorerne er fjendtlige... Censorerne sidder inde i teorirummet og snakker om, at jeg i hvert fald ikke skal betragte det som et særligt personligt prestigetab, hvis der skal dumpes. Nå, det drejer sig bare om, hvorvidt Centeret kan bære et renommé ude i gymnasieskolen og blandt de øvrige aftagerinstitutioner, hvis vi lader hvad som helst slippe igennem. På de tidligere årgange gik kun de studenter om, som efter egen anmodning bad om at få mere ud af første år, end de syntes, de havde fået. Jeg har erkendt, at projektet er noget lort, inde i mig selv. Men jeg synes, at studenterne er ofre for nogle kræfter, som får mig til at sammenligne med de glade tiders diskussioner om, hvem det egentlig er, der er gale. Er det et par forbistrerede studenter, som har produceret noget tyndt hundepis? Eller er det et system, som har frataget dem mulighederne for at gøre det bedre? Og hvorfor i helvede sidder jeg bare der og accepterer markedsmæssig rationalitet som argumentation for at dumpe to gutter, som måske sagtens kan nå at udvikle noget ordentligt i overbygningsuddannelsen?"

(ILJA WECHSELMANN. 1978)¹³

En gruppe lærere fra forskellige humanistiske fag lavede i 1979 et debatoplæg til konstitutoriums uddannelsesudvalg, da det skulle afgive en udtalelse om humanioras status på RUC.¹⁴ Heri blev bl.a. kravene til RUC's lærere diskuteret. I de første år havde det været en udfordring at lære at bruge den særlige RUC-pædagogik. Der havde simpelt hen været så travlt i opbygningsfasen, at der ikke var tid til forskning, og i 1979 blev udtrykket "dequalificeringsproces" brugt om lærernes faglige udbytte af de første år på RUC. De opdagede nemlig i mødet med fagfæller, at de ikke længere opfattede sig selv som lige så gode litteraturteoretikere, filosoffer, psykologer osv. som ved deres ansættelse. Det, som de havde tilegnet sig på RUC, var af mere "uhåndgribelig karakter".

"For mange lærere/forskere er det givetvis et problem, at de føler sig tvunget til at være dobbeltkvalificerede. De fleste ønsker at være gode RUC-lærere og RUC-forskere, altså at leve op til det sæt af faglige, pædagogiske, administrative og politiske krav vi stiller til hinanden. Og den del har de fleste af os også klaret. Men samtidig ønsker mange at fastholde og videreudvikle deres gamle faglige kvalifikationer. Og det har været vanskeligt. Mange vil – ofte med rette – også kunne hævde sig over for deres faglige kolleger ved andre universiteter, men føler at de er sakket bagud i løbet af deres RUC-tid... Der er sket en del faglig fornyelse, og der er blevet taget en del utraditionelle forskningsmæssige initiativer, men det har ikke blot været mindre, end vi havde håbet på i vor begejstrede optimisme ved Centrets start. Det har faktisk været så lidt, at vi nu, hvor hele begyndelsesfasens engagerede aktivitet er overstået, kan ane en vis stagnation og træthed med en indbygget fare for død rutine."

(LÆRERE FRA HUMANIORA. 1979)¹⁵

Kvinder på tværs

I løbet af 70'erne var der blevet skrevet adskillige projekter om kvinders forhold på stort set alle uddannelser. Kvindestudierne var ikke fra starten en entydig udfordring af de marxistiske indfaldsvinkler, men handlede snarere om at udvide og udvikle den marxistiske tænkning til også at omfatte kvinders særlige forhold. Samtidig var den politiske dimension central; kvindestudierne blev også på RUC udviklet i tæt sammenhæng med kvindebevægelsen. Man læste den socialistiske kvindebevægelses klassikere, bl.a. Clara Zetkin og Alexandra Kollontaj, og projektarbejdet handlede f.eks. om arbejderklassekvinders vilkår og om forskellige partiers kvindepolitik. I RUC's første år havde kvindelige lærere oprettet en "kvindekoordinering", men da RUC-aktionerne tog fart i foråret 1975, mente de, at det var vigtigere at engagere sig i diskussionerne og aktionerne om reorganiseringen end at fastholde arbejdet med kvindekoordination. I efteråret 76 blev der i forbindelse med diskussionerne om politisk projektorganisering atter startet en særlig kvindeorganisering på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse. Denne videreudviklede sig til det såkaldte kvindefaglige

miljø, med udgangspunkt i kvindelige studerendes projektarbejde kombineret med aktiviteter uden for universitetet. Adskillige RUC-studerende var engagerede i kvindebevægelsen, bl.a. i forbindelse med besættelsen af Grevinde Danner-huset i København, og de insisterede på, at deres engagement skulle have indflydelse på deres studier.

“I 70’erne var der mange studerende, der arbejdede med kvindeprojekter, men der var ingen, der tænkte på at formulere en egentlig kvindepolitik på RUC. Det kom først senere. I første omgang handlede det mere om at få fagligheden og det generelle kvindepolitiske engagement til at hænge sammen. Det gode ved kvindebevægelsen var, at den gjorde det muligt og legitimt for os at tage vores egen situation som udgangspunkt både fagligt og politisk i stedet for kun at beskæftige os med den arbejderklasse, som vi jo ret beset ikke var en del af. Jeg blev optaget af at formulere mig som kvinde og som del af mellemlaget, som universitetslærer. På det felt var der ingen klassikere at ty til, men det var spændende selv at opdage de nye sammenhænge. Dengang lå kvindestudier nærmest i forlængelse af kvindebevægelsens aktivisme, det var først senere, at kvindestudier blev defineret fagligt, som en del af universitetet.”

(SAMTALE MED SIGNE ARNFRED. 1995)

I slutningen af 70’erne oprettede de overbygningsstuderende på ny en kvindekoordination, som især påtog sig at registrere de kvindeprojekter, der var lavet på RUC. Når det koordinerende arbejde blev prioriteret så højt, er det i sig selv et tegn på, at kvindestudierne var meget spredt i 70’erne. Samtidig samledes de fastansatte kvindelige lærere i foråret 79 i “kvindelærergruppen” på initiativ af bl.a. rektor Boel Jørgensen.¹⁶

Med pakkelsen og institutdannelsen var der sket en fordeling af magt og interesser ud fra de grupper, som markerede sig i 76 og 77, men på det tidspunkt havde kvindelige lærere og studerende endnu ikke markeret sig som gruppe. Da de gjorde det i slutningen af 70’erne, var de “hjemløse”. De hørte ikke til i et bestemt fagligt miljø eller institut. På de fleste institutter var der kvinder, som var interesseret i kvindeforskning, men det viste sig, at det var vanskeligt for en ny gruppe at vinde indflydelse i den etablerede RUC-struktur. Det blev i øvrigt kvindestudiernes fortjeneste at påvise, at den akademiske kultur på mange måder er en mandskultur, hvor det uanset den etablerede magtstruktur på det enkelte universitet er vanskeligt for kvinder som gruppe og oftest også som enkeltpersoner at få ansættelse, indflydelse og prestige på linie med mænd.

Kønskvotering

I 1980 blev der for alvor sat fokus på et emne, som ofte var blevet diskuteret i løbet af 70’erne, nemlig den skæve kønsfordeling på RUC.

KVINDER OG MÆND PÅ RUC. 1.9.80

	kvinder	mænd
studerende	756	1053
lærere ¹⁷	46	182
teknisk-administrativt personale	108	40
biblioteket	63	23

På stort set alle norske universiteter blev der i sidste del af 70'erne indført "blød kønskvotering": Hvis en mandlig og en kvindelig ansøger var lige kvalificerede til en stilling, blev kvinden foretrukket. Det inspirerede rektor Boel Jørgensen til at tage initiativ til en diskussion om kønskvotering på RUC. Debatten strakte sig over et par år, hvor der blev sat fokus på kriterierne for ansættelser i de videnskabelige stillinger. Den gruppe, som ønskede kønskvotering indført på RUC, påpegede, at bedømmelser af ansøgere hidtil var sket efter "den traditionelle danske akademiske kvalifikationsmålestok", hvor især videnskabelig produktion vejer tungt – på bekostning af f.eks. pædagogisk erfaring. Det indebar en ny kritik af den i øvrigt meget forskelligartede gruppe af venstreorienterede fastansatte mænd på RUC. Siden RUC's start havde det jævnligt forlydt i pressen, at kvalificerede ansøgere blev afvist på RUC, fordi de ikke var marxister. RUC-ansættelser skulle ifølge den kritik foregå på alt andet end traditionelle videnskabelige præmisser. Nu blev de mandlige RUC-lærere altså også kritiseret for at være *for* traditionelle i deres bedømmelse af ansøgerne. "Kvinder skal ikke ansættes efter dispensation fra gældende akademisk norm, men denne norm skal derimod laves om, så den ikke automatisk favoriserer mænd," skrev forslagsstillerne i deres oplæg. De blev kritiseret for at ville ansætte "efter køn og ikke efter kvalifikationer", og for at ville indføre "en slags videnskabelige kriterier for mænd og en slags for kvinder". Svaret faldt prompte:

"Hvorfor er det i øvrigt blevet så moderne at fremhæve de videnskabelige kvalifikationer, som om der var tale om objektive kriterier for en akademisk norm. Skal vi ikke netop på RUC efterleve fagkritikkens offensiv mod det formalistiske videnskabsideal? Det borgerlige videnskabsideal insisterer på forskningens objektivitet og uafhængighed, og unddrager sig herved sociale og politiske krav om forskningens indhold."

(RUC-KVINDER. 1980)¹⁸

Tilhængerne af kønskvotering pegede på, at ansættelse af flere kvinder i de videnskabelige stillinger erfaringsmæssigt gav et bedre pædagogisk miljø. Det var man allerede opmærksom på på RUC, idet forslagsstillerne kunne fortælle om et basishus, som udelukkende havde fået allokert mandlige lærere; derfor blev der ansat kvindelige

timelærere. Et andet argument for kønskvotering var, at der på nogle fag og uddannelser overhovedet ikke var fastansatte kvinder. Derfor var det vanskeligt at rekruttere kvindelige studerende til de fag. Løsningen af disse problemer krævede to initiativer. Dels at "den skæve kønsfordeling" blev betragtet som et centerproblem, dels at der blev sat fokus på "lærergruppens kollektive ansvar for den pædagogiske proces". Endelig blev det påpeget, at den skæve kønsfordeling betød udgrænsning af bestemte emner, især "den kapitalistiske kvindeundertrykkelse". De projektgrupper, som ønskede at arbejde med de emner, havde fået vejledning af timelærere, og der var på den måde blevet et sammenfald mellem løs ansættelse og kompetence inden for kvindeforskning. Det var en af grundene til, at kvindeforskningen ikke var blevet en integreret del af den faglige udvikling på centret, mente man i kvindeforskningsmiljøet i 1980.

Forslaget om kønskvotering blev sendt til høring i RUC's faglige klubber. Her markerede især DJØF-klubben sig som modstander af forslaget. Klubben fastholdt, at ansættelse udelukkende skulle ske på grundlag af traditionelle bedømmelser og under hensyntagen til anciennitet. Hvis der endelig skulle kvoteres til stillingerne, fandt man i DJØF-klubben, at det kunne være lige så relevant at foretrække ansøgere med en arbejderklassebaggrund. Klubberne under Dansk Magisterforening og HK støttede forslaget om "blød kønskvotering", men under den forudsætning, at alle



I kvindestudiemiljøet "Kvinder på Tværs" blev der i 80'erne afholdt mange kurser og seminarer, som var åbne for alle studerende på RUC. (Kvinder på Tværs)

faglige klubber tilsluttede sig forslaget. Da det i 1982 viste sig, at DJØF-klubben stemte imod, kunne det derfor ikke gennemføres. I stedet blev spørgsmålet om kønskvotering henvist til det nyoprettede Ligestillingsudvalg.¹⁹

Kvinder på Tværs

For mange kvinder blev hele spørgsmålet om forskelle mellem kønnene – både som forskningsemne og som en del af personalepolitikken – et fælles samlingspunkt, der i 80'erne kunne engagere og inspirere i samme målestok som 70'ernes fokusering på politisk projektarbejde og marxistisk analyse. De kvindelige lærere mødtes jævnligt, og sammen med en gruppe sekretærer arrangerede de i 1981 Danmarks første konference for universitetsansatte kvinder, "Kvik og villig – frisk og flittig". Konferencen blev en succes – med 225 deltagere fra 17 institutioner. For første gang var der mulighed for at diskutere, hvordan det var at være kvinde på universiteterne. Konferencedeltagerne var både ansatte i videnskabelige og i teknisk-administrative stillinger. Blandt emnerne for de mange grupper var f.eks. "Kvindepolitik og arbejdsgiverpolitik i de styrende organer", "Skyldfølelse, lønarbejde, ansvar" og "Kvindeundervisning, kvindeemner og kvindelærere".²⁰ Med konferencen blev der mulighed for at danne netværk på tværs af institutionerne.

Kvinder på RUC oprettede efter konferencen en ny organisering på RUC med det dobbelttydige navn Kvinder på Tværs. Navnet angav dels, at det etablerede RUC herfra kunne forvente en kritik på tværs af systemet, dels at det var et tilbud på tværs af alle institutter og faggrænser – og dermed på tværs af fordelinger af interesser og indflydelse, som var fastsat med den nye struktur. Her skulle alle kvinder på RUC mødes, studerende, lærere og teknisk-administrativt personale. Kvinder på Tværs blev et forum for alle kvinder på RUC som centrum for det daglige sociale miljø, for kvindepolitiske initiativer, for undervisning i kvindeforskningsemner samt som forskningsmiljø for kvindelige forskere. Kvinder på Tværs udbød kurser for alle kvinder på RUC, men afholdt også enkelte større seminarer i samarbejde med kvinder fra Roskilde-området. Kvinder på Tværs blev en del af uddannelses- og forskningsudbuddet på RUC.²¹

Tilsynsrådet

RUC's styrende organer skulle igen have besluttende myndighed. Genindførelse af selvstyret var en vigtig del af pakkelsen. Der var udbredt utilfredshed med, at RUC var under administration. Alligevel ophævede undervisningsministeren ikke særstyreloven. Det ville være politisk risikabelt, hvis der på trods af den ny statut igen skulle blive uro på RUC. I stedet blev det eksterne rektorat omdannet til et Tilsynsråd fra januar 79, og lærerne skulle fremover have samme indflydelse i RUC's styrende organer som de øvrige medlemmer. Deres stemmer talte ikke længere dobbelt. Knud Larsen blev formand for Tilsynsrådet, hvor også de tidligere eksterne rek-

torer Erik Stig Jørgensen og Jørgen Balzer blev medlemmer sammen med lektor Merete Gerlach-Nielsen, lektor Christian Thune og professor Flemming Woldbye. Rådet kom til at arbejde mere med planlægning, inspireret af Undervisningsministeriet, end med kontrol, som havde været det eksterne rektorats primære funktion. Rådet fik kompetence til at "gribe ind, hvis det skønner at forhold på centret gør umiddelbar indgriben påkrævet", men det skulle især føre tilsyn med centrets drift og udvikling, samt rådgive ministeriet om RUC's forhold, bl.a. fastsættelse af bevillingsrammer og tilrettelæggelse af nye uddannelser.²² Det blev understreget af, at Tilsynsrådet fik lokaler i København, mens det eksterne rektorat havde holdt til på RUC.

I 79 tog Tilsynsrådet et nyt problem op i forhold til RUC: Var institutionen "rentabel", selv om der var stort frafald? Det var især den humanistiske basisuddannelse, som voldte bekymringer. Her var kun lille tilgang, mens frafaldet var næsten 50 %. RUC's konsistorium gjorde opmærksom på, at der ikke forelå "bredt accepterede" kriterier for en rentabilitetsvurdering, der kunne tilpasses øjeblikkelige politiske mål. Selv om RUC anfægtede det statiske grundlag for Tilsynsrådets beregninger, var man enig i, at tilgangen til den humanistiske basisuddannelse var betænkeligt lav. Centeret mente, at det skyldtes, at de studerende siden 1977 skulle vælge et fremmedsprog som overbygningssag.²³

Det væsentligste element i RUC's forsvar var en undersøgelse af de færdige kandidaters beskæftigelse. Næsten alle de 370 kandidater fra RUC havde arbejde, 80 % havde fuldtidsbeskæftigelse. RUC-kandidaterne havde hurtigt fået arbejde, 2/3 i løbet af de første tre måneder efter eksamen.²⁴

På baggrund af Tilsynsrådets kritik bebudede undervisningsminister Dorte Bennedsen (Socialdemokratiet) i juni 80, at der skulle ske en omlægning af RUC's uddannelsesprofil. RUC ville senere få besked om det mere præcise indhold. I november 1980 kom RUC-lærernes forslag til, hvilke områder der skulle styrkes. Det pædagogiske felt skulle styrkes med særlig uddannelse i undervisning af voksne og efteruddannelse af gymnasielærere samt et nærmere samarbejde mellem RUC og enkelte lærerseminarier. En driftsøkonomisk mellemuddannelse i tilknytning til forvaltningsuddannelsen og en socialvidenskabelig kandidatuddannelse i tilknytning til socionomuddannelsen ville betyde, at centret kom nærmere den oprindelige intention om mellemuddannelse og kandidatuddannelse inden for det samme område. Man ønskede, der blev oprettet magisteruddannelser i videnskabsteori, socialforskning, dansk sprog og dansk litteratur. Endelig blev der foreslået kombinationsuddannelser, forstået som gymnasielæreruddannelser, der var tilrettelagt således, at de studerende kunne kvalificere sig dels til gymnasiet, dels til andre områder, f.eks. til internationale bistandsorganisationer. Der blev lagt vægt på at styrke den eksisterende struktur: Dels skulle basisuddannelserne fortsat være indledningen til studierne, dels skulle nye uddannelser oprettes i forbindelse med eksisterende faglige miljøer.²⁵ Tankerne i det oplæg blev grundlaget for RUC's senere politik.

818 og socionomi

I 70'erne fandtes der tre socialformidleruddannelser: RUC's socionomuddannelse, Forvaltningshøjskolens socialformidleruddannelse og de sociale højskoleers socialrådgiveruddannelse. I 1977 kom der et forslag til omstrukturering af de tre socialformidleruddannelser, så de blev mere ensartede. Samtidig skulle det samlede antal uddannelsespladser formindskes. Der blev opstillet 10 faglige enkeltområder, som de studerende skulle gennemgå som kurser i løbet af uddannelsen. Samtidig blev der lagt vægt på, at evaluering skulle være individuel, selv om det dog var muligt at arbejde i grupper i løbet af uddannelsen.²⁶ Et flertal i det faglige landsudvalg for de samfundsvidenskabelige uddannelser mente ikke, at udvalgets forslag om en detaljeret beskrivelse af uddannelsernes indhold og nøje fastlæggelse af evalueringsformerne, gav tilstrækkelig plads for de særlige forhold på RUC og AUC. "Den individuelle evaluering af projekterne bør således kunne ske gruppevis, svarende til gruppearbejdsformen. Projektarbejderne bør have en vægt ved karakterberegningen, der svarer til den tidsmæssige vægt i undervisningen." De studerende i udvalget mente, at forslaget ville give de kommunale arbejdsgivere "skærpet politisk kontrol" med uddannelserne gennem "præcisering og fagdisciplinering af indholdet" og "opstramning af slutkontrollen med den enkelte studerende i form af individuelle prøver kontrolleret af et censorkorps med udvidet aftagerrepræsentation".²⁷

Bent Rold Andersen, som var professor i socialpolitik og arbejdsmarkedspolitik på RUC, havde i 1975 og 1976 i skarpe vendinger kritiseret RUC's socionomuddannelse for ikke i tilstrækkelig grad at være rettet mod de konkrete kvalifikationer, som de studerende ville få brug for i deres senere arbejde.²⁸ Hans kritik var blevet støttet af lektor Morten Wegener, RUC.

"Socionomuddannelsen er en kortvarig uddannelse med et meget specifikt erhvervssigte... der er ikke plads for eller råd til mere omfattende studier af generelle samfundsmæssige forhold. Hvor trist det end kan lyde, er det først og fremmest et håndværk, der skal læres, og det skal ske inden for et snævert afgrænset tidsrum."

(LÆRER VED SOCIONOMI. 1976)²⁹

Først i februar 80 kom Direktoratet for Videregående Uddannelser med et udkast til ændring i RUC's socionomuddannelse, så den kunne tilpasses de øvrige socialformidleruddannelser. De RUC-studerende skulle gennem særlige prøver vise, at de havde gennemgået de 10 faglige enkeltområder: socialret, familieret, forvaltningskundskab osv. Det brød afgørende med den faglige kultur på RUC, at der skulle aflægges prøver i en række områder, der ideelt set burde være dækket ind af projektarbejdet. Kun fagområdet sociologi ville være dækket fuldt ud i basisuddannelsen, mens enkelte andre fagområder var delvist dækket. Alligevel skulle de studerende til en særlig prøve i de fagområder på overbygningsuddannelsen. Det var helt uhørt på RUC, at basis-

uddannelsens kompetence på den måde skulle efterprøves. Mens kursusstoffet således blev opprioriteret, blev projektarbejdet nedprioriteret. Det skete bl.a. ved, at der ikke kunne holdes eksamen på baggrund af projektarbejde i grupper.³⁰ Fra alle involverede styrende organer på RUC kom der skarpe protester mod de foreslåede ændringer, som man fandt ville være "både fagligt og pædagogisk uforsvarlige". Studierarbejdet ville blive til "individuel eksamenslæsning af indbyrdes isolerede enkeltfag", og de studerende ville ikke få "selvstændighed og samarbejdsevne" eller fagligt overblik. Desuden ville udgifterne til afholdelse af eksamen blive firedoblet.³¹ Betænkningen om de nye socialformidleruddannelser blev kaldt 818 efter dens nummer.

"Hele studierarbejdet i de to basisår og den dokumentation af indhold og niveau, der finder sted ved de to eksaminer efter 1. og 2. basisår tillægges stort set ingen vægt som afløsning af dele af 818's krav ... En central fejl i regnestykket består i, at basisuddannelsen ikke tages alvorligt som central og relevant for en socionom. Andre problemer er det projektorienterede gruppearbejdes fremtidige status; den begyndende ødelæggelse af den fælles basisuddannelse; individuelle evalueringsformer; et enormt kursusomfang og endelig en fagområdeopsplitning kombineret med indholdsbeskrivelser, der er helt ugennemførlige på den normerede studietid."

(BESTYRELSEN FOR INSTITUT FOR SOCIALVIDENSKAB. 1980)³²

Der var to konflikter i spil. For det første blev RUC's særlige kendetegn, basisuddannelser og projektarbejde, anfægtet. Forsvaret for RUC's særlige studieformer samtidig med afvisningen af arbejdsgivernes konkrete krav til indholdet i uddannelsen lå i direkte forlængelse af 70'ernes konflikter mellem RUC og Undervisningsministeriet. For det andet blev problemerne ved at integrere den praksisorienterede mellemuddannelse socionomi med kandidatuddannelserne tydelige. Mens socionomer skulle ansættes på et bestemt afgrænset erhvervsområde, sigtede kandidaterne mod bredere områder, samtidig med at deres uddannelse var længere. RUC var på det tidspunkt i færd med at omstille sig til kandidatuddannelser med bredere erhvervs sigte efter krav fra Undervisningsministeriet. Det passede sammen med de brede basisuddannelser. Derfor kunne de to uddannelsesformer få forskellige krav til basisuddannelsernes indhold (og længde). I RUC's svar, som der var enighed om, prioriteredes opretholdelse af basisuddannelserne og den pædagogiske praksis højere end den krævede omstilling af socionomiuddannelsen.

80'ernes projektemner

En del af 80'ernes projekter var ligesom projekter i 70'erne præget af tværfaglighed, men flere projekter på basisuddannelser og overbygningsuddannelser faldt inden for rammerne af et enkelt fags traditioner. Samtidig blev der i stigende grad læst andre teorier end de marxistiske, som dog stadig satte deres præg på mange projekter. På

den humanistiske basisuddannelse var mange projekter analyser af litterære værker, ligesom en del havde historiske emner. Derimod var emner om undervisning og om 3. verdenslande ikke længere så hyppige, som de havde været tidligere. Til gengæld trængte nye tidsaktuelle emner sig på, bl.a. om "informationssamfund" og "privatisering". På den naturvidenskabelige basisuddannelse var der stadig stor interesse for miljøspørgsmål. Desuden var nye emneområder dukket op, dels ernæring, fysiologi og andre emner med relation til menneskets krop, dels datalogiske emner. De teoretiske indfaldsvinkler var bredere end tidligere på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, mens der stort set ikke var projekter, som udelukkende omhandlede interne problemer i marxistisk teori. Marxistisk teori prægede dog stadig en del projekter. Det var nyt, at en god del projekter omhandlede massemedier, ligesom der blev anlagt bredere perspektiver på arbejdsmarkedsforhold, der bl.a. omfattede industripolitik. Emnevalget var mere snævert orienteret mod egentlige samfundsvidenskabelige emner end tidligere, hvor der bl.a. blev skrevet en del historieprojekter. De "bløde" emner som familie, seksualitet og psykologi var næsten helt forsvundet, da de studerende ikke længere kunne regne med at læse sociologi eller psykologi på overbygningsuddannelserne. Ca. 1/3 af projekterne fra overbygningsuddannelserne dækkede moduler fra to eller flere fag. I 2/3 af disse "kombinationsprojekter" var geografi det ene fag, ofte med samfundsfag som det andet. Andre projekter var kombinationer mellem sprogfagene og historie eller samfundsfag.

Humanistisk basisuddannelse. 1983-84. 1. og 2. år.

I alt 209 studerende, 34 rapporter.

Historie

"Hvordan sjælen blev til legemets fængsel: tendensen til tidens ophævelse."
 "Karl Marx og Max Weber: fremmedgørelse og rationalitet", "Revolution er godt, Valby er bedre: tyvernes avantgarde i Danmark", "... after the usual madanas ...": George Orwell og den spanske borgerkrig", "Den spanske brydekamp: borgerkrigen i borgerkrigen -36"

Tekst- og litteraturanalyse

"Et projekt om Kjeld Abell", "Franz Kafka", "H. Pontoppidan på godt og ondt: analyse af en udvikling i hans forfatterskab. Fra "Bonde-idyl" til "Lykke-Per", "Omkring H. C. Andersen og J. L. Heiberg's erindringer", "Et sammensurium uden lingvistisk respektabilitet": arbejdsløses fremtidsvisioner belyst gennem deres sprog", "Hvordan kan man være isoleret blandt mennesker, som forstår hvad man siger?", "Ekspressionisme i ord og billeder".

Andre emner

“De menneskelige konsekvenser ved privatisering af hospitalsvæsenet”, “Den (h)vide verden: et projekt om racisme”, “Oprustning, fredsbevægelser”, “Informationssamfundet”, “Informationsteknologi i undervisningen”, “Bredbåndsnet har intet med fiskeri at gøre”, “Stat – myte eller virkelighed: eller: Ska’ vi ikk’ ta magten, Jökum?”, “Kulturel frisættelse & emancipatoriske potentialer : om ti år laver jeg stadig revolution sammen med Balder!”, “Hekse”, “Køn intimitet”, “Sartres eksistentialisme”, “Fredsteater”.

Naturvidenskabelig basisuddannelse. 1983-84. 1. og 2. år.
I alt 241 studerende, 60 rapporter.

Miljø

“Naturgas – er behandlingsanlægget lokalt forurenende?”, “Nitragedien – om nitratens vej til et miljøproblem”, “Konsekvenserne af radioaktiv forurening af fisk”, “Tungmetaller i rodzoneanlæg”, “Dambrug, spildevand eller vandspild?” “Det er halm – det er ny energi”, “Konsekvenserne af radioaktiv forurening af fisk”.

Ernæring, fysiologi m.m.

“Har man spist fibre eller hva’ do?”, “Mon pessarcreme kan være mutagent?”, “Fysiologiske målinger af meditation”, “Sundhedsidealere”, “Focus på færdigretter”.

Datalogi

“Registre og databaser”, “Landsat-data”, “Informatik/datalogi”, “Matanadat”.

Undervisning og formidling

“Biologisk skadedyrsbekæmpelse – et undervisningsforløb”, “Naturlejr for børn på Klostermølle”, “Skalle-Palle står til søs: et ferskvandsøkologisk undervisningsspil til folkeskolens 6. – 7. klasse.”

Andre emner

“Hvad er tachyoner? – Tanke eller realitet”, “Stilladsarbejdernes undersøgelse af helbreds- og arbejdsforhold”, “Ndio bwana – et projekt om barrierer i Tanzanias landbrug”, “Korttidstest med daphnier”, “Hvor, hvornår, hvor meget kulstof”, “Inaktivering af enkeltstrenget DNA bakteriofag M13mp8 med cis ethylendiamindiaquaplatin kompleks”, “Lactobacillus acidophilus: den syreglade mælkebakterie”, “Matematisk modellering”.

Samfundsvidenskabelig basisuddannelse. 1983-84. 1. og 2. år.

I alt 452 studerende, 59 rapporter.

Økonomisk teori

“Stagflation”, “Fri os fra staten: et projekt om liberalisme”, “Om teori: om ulighed”.

Industri, arbejdsforhold og fagbevægelse

“Et nyt initiativ i dansk industripolitik: om et teknologisk udviklingsprogram”, “Liberalistisk industripolitik: også i fremtiden?”, “Helsingør Skibsværft”, “Arbejdskraftens vilkår ved indførelse af ny teknologi på kontorområdet”, “Fagbevægelsens forhold til ny teknologi og bredbåndsnettet”, “Teknologi, arbejdsproces, arbejdsmiljø: eksemplificeret ved beklædningsindustri”, “Familien Danmark: lønarbejderens reproduktionsbetingelser”, “Folkeskolens rolle i socialisering til lønarbejde”

Medier og teknologi

“Bølgebrydere!: et projekt om nærradio...”, “TV – opium for folket”, “Vi bruger også Dallas, men hvad bruger Dallas os til”

Samfundsændringer i 80'erne

“Velfærdsstaten under angreb”, “Uddannelse og privatisering”, “Modernisering af den offentlige sektor – 80'ernes reform?”, “TV valget 1984”, “Socialdemokratiet i krise”, “Fra fremmedgørelse hen imod kreativitet”, “Om en praktisk teori og emancipationen i praksis”, “Demokrati og ulighed: eller til en undersøgelse af den kønsspecifikke og socioøkonomiske uligheds genskabelse”, “Den falmede rose & den indskrumpede bøf: om kønsroller under kapitalismen”.

Andre lande

“Militærdiktatur og økonomisk omstrukturering: Chile 1973-84”, “Konflikten i Nordirland”, “Bidrager Southern African Development Coordination Conference (SADCC) til en selvcentreret udvikling i det sydlige Afrika?”, “Kommunal selvforvaltning i Jugoslavien: eller hr. Markovic & demokratiet”, “Krig – imperialisme og USA's militærstrategi”

Overbygningsuddannelser. 1983-84
 Projekteksempler fra nogle fag.

Biologi

“Experimenter med regnorm til at integrere i et gymnasie/HF-undervisningsforløb om jordbundsøkologi”, “Bier og mennesker: Et undervisningsmateriale”, “Jomfruøsters (*Chlamys opercularis*) i færøsk farvand, populationsdynamik og fiskeri”, “Evolutionsteoretiske aspekter af periodisk-selektion: Set i lyset af kontroversen mellem selektionister og neutralister”, “Immunsystemet og konditionstræning”.

Datalogi

“Implementering af flydende tal i EDISON-11”, “Kommunikation mellem Univac 1100 og LSI-11”, “Implementering af logikprogrammeringsproget PROLOG”.

Geografi

“Fiskeri og fiskeindustri i Sydgrønland”, “Satellit-billeder og vegetationskartering: eksemplificeret ved en undersøgelse fra Sydgrønland”, “Stålkrisen i EF: belyst ved regionerne NØ-England, Ruhr og Frederiksværk”.

Dansk

“Autobiografi og borgerlig identitet specielt med henblik på “Levnet og meninger” af Johannes Ewald”, “Dansk i folkeskolens ældste klasser: fagsynet bag undervisningsmidlerne 1976-1983”, “Ø-bladet: mediestrategier og kultursammenstød på Møn”, “Brudstykker af en brudt virkelighed: en analyse af tre Blixen fortællinger”.

STAT - MYTE ELLER
 VIRKELIGHED

HEK DAG 4 83/84: 25
 04.2

ELLER: Ska' vi ikk' ta magten, Jokum?..

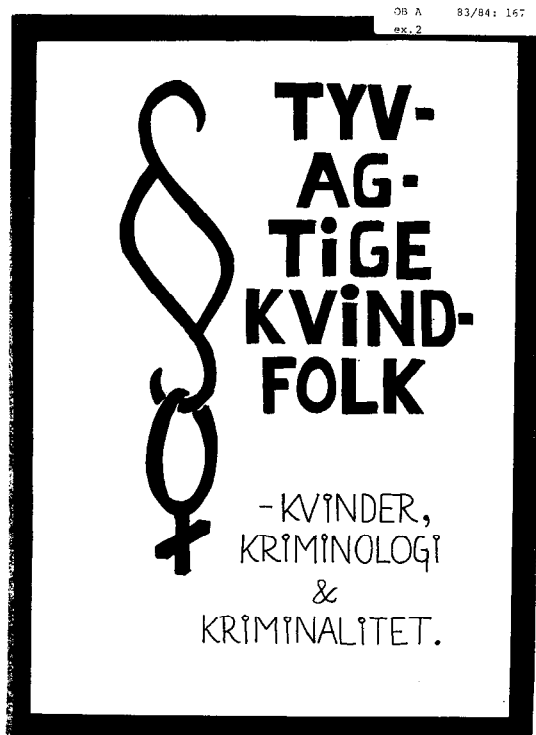
HUM. BAS 1 år
 2. semester

Klynge - myte eller virkelighed

100 NOL 8 13/04 84
 01.2

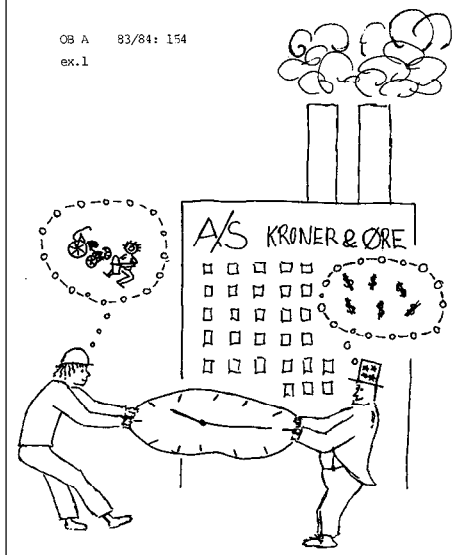
“ET SAMMENSURIUM UDEN
 LINGUISTISK RESPEKTABILITET”

ARBEJDSLØSES	KIM ANDERSEN
FREMTIDSVISIONER	ANNE-METTE H. CHRISTENSEN
BELYST GENNEM	METTE CORVINUS HANSEN
DERES SPROG	LONE JENSEN
	KIRSTEN JESSEN
	GITTE LØNNROT
	ANNE MANNICHE
	KIRSTEN RASMUSSEN
GRUPPE 5	MARIANNE STAHL
HUS 0.3.2.2.	JETTE SYLVEST
RUC 1984.	VEJLEDER:
	KAREN RUSAGER



**NEDSAT ARBEJDS-
TID
ET POLITISK PROBLEM**

OB A 83/84: 154
ex. 1



RUC-projekter i 80'erne

Tek-sam

“Den teknologiske udvikling indenfor levnedsmiddelindustrien og dens konsekvenser for levnedsmidlernes kvalitet: eksemplificeret ved pøsemageribranchen”, “Det rene gas: et projekt om naturgassens anvendelsesmuligheder i Danmark”, “Selveje og selvstyre – eller styring af selvejet?: de økonomiske produktionsvilkår i dansk landbrug”, “Teknologikritiske perspektiver: fragmenter til en sammenhængende teknologiforståelse”, “Vestsjællands Amt: udvikling eller fortsat afvikling?”

Forvaltning

“Industripolitik i EF”, “ Revalidering: brugernes behov og statens planlægning”, “Naturgasprojektet: et hav af (løste?) konflikter”, “Samspillet mellem staten og kommunerne i styringsteoretisk belysning”, “Hvad skal vi med kvinder?: et projekt omhandlende sammenhængen mellem socialpolitikken og den kvindelige livssituation”, “Stat, økonomi og planlægning: et projekt om den statslige makroøkonomiske planlægnings funktion, baggrund og udvikling i Vesteuropa efter 2. Verdenskrig”.

Samfundsfag

“Social og kulturel reproduktion”, “Statsmagt/socialisationsmagt: mod en socialanalytik?”, “Agrobusiness og kapitalismeudvikling i Kenya”, “Bundfald: om den “homoseksuelle fare” i 50’ernes Danmark”, “Penge & kritik: til en reaktualisering af det marxske kritikbegreb”, “Tyvagtige kvindfolk: kvinder, kriminologi & kriminalitet”, “Færøernes økonomiske krisesituation og mulige veje ud af krisen”.

Socionomi

“Alt for ung... : om unge kvinder og moderskab”, “Socialrådgivere i boligområder?”, “Vi bekender ungdommens kulør – mens ungdommen rocker og bz’er”, “Kriser omkring børns indlæggelse på hospital”.

Kommunikation

“Den internationale informationsorden: En analyse af de transnationale selskabers indflydelse”, “En plakat bliver til: “Vestskovs” plakaten”, “Oplevelser på TV”, “Tusinde favne: Følgerapport til lyd/dias-serien om lesbisk liv”, ““Wanawake” (tekst + lyd/dias): Glimt fra mødet med tanzaniansk kvindeliv: Følgerapport til en lyd-dias produktion”.

Projekter med flere fag:

“Hver sagsbehandler – sin skærmterminal: om indførelse af informationsteknologi inden for socialrådgivernes område” Geografi – samfundsfag

“Industrialisering i Malaysia: den ny internationale arbejdsdelings årsager – og dens konsekvenser for udviklingen i Malaysia” Geografi – samfundsfag

“Belastninger i arbejdet: specielt med henblik på Harboes Bryggeri i Skælskør”	Geografi – samfundsfag – tek-sam
“Danmarks u-landsbistand: målsætning og landevalg”	Geografi – samfundsfag
“Den andalusiske hund: Spanien i den internationale arbejdsdeling”	Geografi – samfundsfag: – internationale udviklingsstudier
“Landbrugskvinder i Tanzania”	Engelsk – geografi.
“BDM: befri din modstand”	Samfundsfag – tysk
“Altid i tjeneste: om kvinder og husarbejde i 30’erne”	Dansk – historie
“Har Karen og Hassan samme fremtid?: et projekt om tyrkernes migration til Danmark og deres forhold her.”	Historie – samfundsfag

Grovskitsen

I november 81 udsendte Direktoratet for Videregående Uddannelser “Grovskitsen”, ministeriets bud på RUC’s fremtidige faglige profil, som var udarbejdet efter Tilsynsrådets kritik. Der blev foreslået meget væsentlige ændringer, men hverken studiestrukturen med basisuddannelse og overbygning eller pædagogikken med problemorienteret projektarbejde blev anfægtet. På RUC skulle der fortsat eksperimenteres med uddannelsesformer, kvalifikationer og erhvervsstigte hos kandidater samt med tværfaglige aktiviteter. Det blev understreget, at RUC blev set som led i en samlet planlægning på landsplan, hvilket var nyt i ministeriets udspil over for RUC. Det betød, at der ikke kun blev taget hensyn til kvaliteten af de faglige miljøer på RUC, men også til hvor mange kandidater, der blev uddannet på andre institutioner. Grovskitsen indeholdt en grundmodel, tre suppleringsmodeller og forslag om lukning af mindst fire fag.³³

gennemføres under alle omstændigheder	•Grundmodel: Forvaltning, tek-sam, Medie, Datalogi, HA*. Uspecificeret basisuddannelse •Lukning af fag: historie, samfundsfag, socionomi, psykologi		
et af de tre alternativer skal vælges	•SAM-NAT-HUM suppleringsmodel: Dansk, Engelsk, Tysk, Fransk, Voksenundervisningsmodul*, Fysik, Matematik, Kemi. Samfundsvidenskabelig, humanistisk og naturvidenskabelig basisuddannelse	•SAM-NAT suppleringsmodel: Fysik, Matematik, Kemi, Biologi eller Geografi, Samfundsvidenskabelig og naturvidenskabelig basisuddannelse	•SAM suppleringsmodel: Geografi, Sprog/økonomi*, Cand.merc*. Samfundsvidenskabelig basisuddannelse

* ny uddannelse.

Grundmodellen var den faste del af Grovskitsen, der under alle omstændigheder skulle gennemføres. Desuden skulle RUC tilbyde enkelte andre fag, måske sprogfagene fra det humanistiske område sammen med de naturvidenskabelige fag, måske kun de naturvidenskabelige fag, måske nye samfundsvidenskabelige uddannelser som cand.merc. og sprog/økonomi sammen med geografi. I hvert fald skulle gymnasielærerfagene historie, samfundsfag og psykologi helt afvikles sammen med mellemuddannelsen socionomi. Der skulle indføres en ny mellemuddannelse på RUC: HA (driftsøkonomi), datalogi skulle udvides og forvaltning, tek-sam og medie fastholdes.

RUC skal bestå som universitet

“Det overraskede os, hvor voldsom Grovskitsen var, specielt i forhold til socionomi. Alligevel vurderede vi, at ministeriet sandsynligvis ville være tilfreds med mindre end gennemførelse af hele Grovskitsen. Derfor lavede vi et modspil, som gik ind på nogle af tankene. Vi vurderede, hvad vi ikke kunne komme uden om og fik lavet et forslag, som vi kunne leve med. Vi kaldte gruppen bag svaret til Grovskitsen for “situationens generalstab”. Det var en kreds, der var repræsentativ for hele centret, for her handlede det virkelig om, at vi holdt sammen, uanset gamle stridigheder. Hvis vi var uenige, måtte vi diskutere det igennem. Vi kunne ikke stå af, for så ville det hele bryde sammen, der var ingen til at samle det op. Svaret på Grovskitsen var en pakke, som man var nødt til at købe. Der var mange ting, som vi fik gennemført – og meget vi fik afvist.”

(SAMTALE MED BOEL JØRGENSEN. 1997)



En "monumental" protest kom der fra de studerende, som ved RUC's 10 års jubilæum anlagde et "gravsted" med tilhørende gravsten, der havde teksten "Her hviler RUC – født som en svane – død som en grim ælling". Foto: Lars Skaaning, Polfoto.

Grovskitsen skulle sikre, at der ikke blev uddannet til arbejdsløshed på RUC. Der var ikke længere behov for flere gymnasielærere, end der kunne uddannes på de øvrige universiteter, ligesom der ikke var behov for flere socialrådgivere, end der kunne uddannes på de sociale højskoler. I stedet var der behov for aflastning af ingeniør- og erhvervsuddannelser. På RUC blev den argumentation vendt på hovedet. Skønt der måske ikke var behov for så mange gymnasielærere som hidtil, var der i høj grad brug for kandidater med humanistiske kvalifikationer uden for gymnasiet. RUC opstillede tre forudsætninger for "en bedre tilpasning til arbejdsmarkedet for dansk humanistisk forskning og undervisning."³⁴

- bevarelse af RUC's alsidige og tværfaglige struktur
- bevarelse af den humanistiske basisuddannelse for at formidle de forkundskaber, der er nødvendige for opbygningen af brede, fleksible kombinationer
- bevarelse af gymnasielæreruddannelsen, der med bred forskning og undervisning er et nødvendigt grundlag for at skabe fornyelser inden for det humanistiske område

RUC's rektor og konsistorium lagde vægt på at præsentere RUC som et universitet. Det skete bl.a. i redegørelsen "RUC skal bestå som universitet – men forandre sig", som i 1982 var RUC's officielle svar til Undervisningsministeriet. I en offensiv stil præsenterede RUC sig selv.

- RUC er et universitet og har derfor nogle "behov" fælles med andre universiteter
- RUC er fleksibel og åben for forandringer
- RUC har noget at være stolt af og tilfreds med: uddannelser, pædagogik og engagement

RUC ville ikke have en profil, som kunne minde om en forvaltningshøjskole, det stod klart. Derimod blev det stadig mindre klart, hvad forskellen på et universitet og et universitetscenter kunne være. Ved RUC's oprettelse blev et universitetscenter defineret som en institution med både mellemlange uddannelser og kandidatuddannelser. I 1982 blev der lagt større vægt på at sikre kandidatuddannelserne end mellemuddannelserne. Når forskningen og de faglige miljøer skulle sikres, pegede det mod den forskningsbaserede undervisning, som krævedes ved kandidatuddannelserne, snarere end mod en mere praksisorienteret undervisning, som var mellemuddannelsernes behov. Der blev faktisk ikke talt om, at RUC skulle bestå som universitetscenter, men som universitet. Det betyder dog ikke, at mellemuddannelserne ikke blev forsvaret. Der blev argumenteret udførligt for, hvorfor socionomiuddannelsen skulle opretholdes, ligesom det få år før var blevet foreslået, at der skulle oprettes en folkeskolelæreruddannelse inden for de naturvidenskabelige fag.

RUC-kandidaterne udgjorde kun en lille del af det samlede antal kandidater, så lukning af RUC's uddannelser ville ikke påvirke den samlede kandidatproduktion væsentligt, tværtimod var RUC-kandidaterne bredere kvalificeret end andre kandidater og ville kunne få ansættelse på flere områder, blev det påpeget i RUC's svar. Den betydelige binding til de eksisterende fag gav naturligvis ikke store muligheder for at lave helt nye forslag til uddannelser, men de tidligere forslag blev nu konkretiseret.

- *RUC's forslag inden for kandidatuddannelserne:*
 - Etablering af jobmoduler, der peger imod beskæftigelse i erhvervslæreruddannelser og voksenpædagogik
 - Kombinationer af cand.mag.-fag og administrative fag

- Etablering af en toksikologiretning inden for de naturvidenskabelige overbygningsskoler
- Etablering af et datalogimiljø og flere uddannelsesforløb med datalogi som kerne
- *RUC's forslag indenfor de administrative uddannelser:*
 - Etablering af en socialvidenskabelig kandidatuddannelse i tilknytning til sociologi
 - Etablering af en mellemuddannelse i offentlig driftsøkonomi

Gennem opbygning af særlige temaer skulle de studerende tilskyndes til at kombinere fag på tværs af hovedområderne. Det ville dels give bedre muligheder for senere ansættelse i gymnasiet, dels kunne give en såkaldt "sekundær erhvervskompetence", udover kompetence som gymnasie/HF-lærer skulle de studerende kvalificere sig til ansættelse andre steder. Internationale Udviklingsstudier, der var en kombination mellem historie, geografi, sprogfagene, samfundsfag og forvaltning, var det mest konkrete bud på den type uddannelse. Desuden rummede RUC's forslag naturligvis udbygning af de områder, hvor der var opbygget kompetence på RUC: undervisning og miljø. Alt i alt fremkom RUC med en alternativ plan, der på en gang kunne opfylde centrets egne ønsker om at bevare eksisterende miljøer og ministeriets krav om at bevare den høje produktivitet og styrke de kommende akademikers erhvervs muligheder.

Støtte til RUC's modstand mod Grovskitsen

Som planlægningsredskab var Grovskitsen et alvorligt brud med tidligere kotyme for ændringer på de enkelte institutioner. Grovskitsen var nemlig ikke forhandlet mellem RUC og Direktoratet. RUC blev præsenteret for planerne samtidig med, at de blev sendt til høring på en række andre institutioner. De negative reaktioner fra konsistorier på flere institutioner blev straks fremsendt af rektorerne, f.eks. af rektor ved Københavns Universitet, Erik Skinhøj, rektor ved Aalborg Universitetscenter, Sven Caspersen og rektor ved Handelshøjskolen i København, Frode Slipsager.

"Konsistorium var overordentlig betænkelig ved den holdning til de højere uddannelsinstitutioners autonomi, som skitsen er udtryk for. Det forekom konsistorium, at man ved denne form for planlægning, der kun i ringe grad inddrager institutionernes egen ekspertise, plan- og målforestillinger, ikke blot i alvorlig grad tilsidesætter styrelseslovens intentioner, men tillige løber en betydelig risiko for, at der disponeres på et urealistisk og dermed fejlagtigt grundlag. Man udtrykte bekymring over, at de gennem mange år opbyggede erfaringer med en rolig, fagkyndig, behovsmotiveret udvikling af uddannelser, hvortil initiativet er kommet fra institutionerne selv, nu synes at skulle erstattes af en centralt dirigeret, udefra kommende detailstyring."

(KONSISTORIUM FOR HANDELSHØJSKOLEN I KØBENHAVN. 1981)³⁵



For at gøre det synligt, at RUC's protester mod Grovskitsen blev støttet af andre institutioner, og at protesterne var af en anden art end tidligere, blev der arrangeret et pressemøde med et panel af rektorer fra de øvrige læreanstalter samt naturligvis RUC's rektor. Fra venstre rektor Frode Slipsager, Handelshøjskolen i København, rektor Boel Jørgensen, RUC, og rektor Erik Skinhøj, Københavns Universitet. Foto: Bjarne Lüthche, Nordfoto.

Samtidig tog Handelshøjskolens konsistorium afstand fra tanken om overhovedet at oprette en HA-uddannelse på RUC. En lang række organisationer for enkelte faggrupper protesterede også mod planerne. Det var f.eks. Dansk Socialrådgiverforening, Psykologilærerforeningen, Matematiklærerforeningen og Fysiklærerforeningen. Også de ansattes organisationer, bl.a. Dansk Magisterforening og DJØF protesterede.³⁶

RUC's protester mod Grovskitsen blev støttet af andre institutioner. Ved et pressemøde sad RUC's rektor side om side med de øvrige rektorer. De havde den samme kritik af ministeriets planer for RUC, samme syn på, hvordan RUC skulle udvikle sig – og der var blomster på bordet. Alt i alt et helt nyt billede af RUC og samtidig et synligt tegn på, at den ny strategi var slået igennem. RUC ville ikke længere være en "outsider". RUC ville være et "almindeligt" universitet. Her fik RUC som institution sit blåstempel i form af officiel støtte fra andre uddannelsesinstitutioner. Selvfølgelig skulle RUC ikke ændres til en Forvaltningshøjskole, selvfølgelig skulle RUC fortsat have tre hovedområder. Særligt rektor for Handelshøjskolen i København, Frode Slipsager, blev bemærket. Det var jo hans institution, som Grovskitsen ville "hjælpe". Han fandt det helt utænkeligt, at RUC på kun seks måneder skulle kunne opbygge et HA-studium med plads til 200 studerende, og i øvrigt mente han, at en kapacitetsudvidelse hellere skulle ske på Handelshøjskolen. Rektor for Københavns Universitet, Erik Skinhøj, mente, at Grovskitsen var "det hidtil grove-

ste eksempel på centralisering og bureaukratisering”. Gymnasirektorerne og det samfundsvidenskabelige forskningsråd tog også afstand fra Grovskitsen.³⁷

I 70'erne havde studerende på de øvrige lærestalter støttet de studerende på RUC. I øvrigt ud fra nogenlunde den samme argumentation, nemlig at det som ministeriet udsatte RUC for, på et senere tidspunkt ville blive hverdagskost for alle højere lærestalter. Flere enkeltpersoner havde i 1976 forsvaret RUC's ret til at have en særlig forskningsprofil, at være samfundskritisk, for at imødegå Folketingets trussel om lukning af RUC, som de anså for at være et angreb på den akademiske forskningsfrihed. 80'ernes massive støtte fra de andre universiteters ledelser var imidlertid ny.

Grovskitsen havde ikke taget stilling til konsekvenserne af at ændre RUC's faglige profil. Derfor havde Planlægningsrådet for Forskningen påtaget sig at udarbejde en vurdering af de forskningsmæssige konsekvenser ved en ændring af RUC's opgaver. Planlægningsrådet fandt, at selv om RUC især havde koncentreret sig om at udvikle undervisningen, var også forskningen præget af nye initiativer og arbejdsformer. Rådet advarede derfor imod drastiske ændringer på RUC.

“Helhedsindtrykket er et produktivt miljø med større vægt på den formidlende side af forskningen end sædvanligt ved andre universiteter. Dette medfører, at grundforskningen er svag eller manglende ved nogle institutter, mens andre hævder sig helt på linie med andre universiteter. Et særligt problem udgør de apparaturkrævende dele af naturvidenskabene, hvor stabene ikke er store nok til, at en rimelig apparaturpark kan opbygges og et bredt forskningsmiljø etableres. Undersøgelsen viser for RUC som helhed, at gode forskningsmiljøer er blevet etableret, og at nyskabelser og fremtidsmuligheder findes... De gode resultater, som her er omtalt, er sårbare værdier; de kræver lang tid til opbygning og konsolidering og kan på meget kort tid ødelægges.”

(PLANLÆGNINGSRÅDET FOR FORSKNINGEN. 1982)³⁸

“Der er en hel del at forsvare...”

Efter studenterbevægelsens erklærede nederlag i 1977 havde de studerendes engagement og aktioner fået en ny drejning. I 70'ernes sidste år blev der protesteret mod nye ordninger for Statens Uddannelsesstøtte i de såkaldte levevilkårsaktioner. De studerende brugte kræfterne på at forsvare deres egne forhold, snarere end at kæmpe i arbejderklassens interesse som få år tidligere. 70'ernes omfattende politiske programklæringer havde fået konkurrence. Det så man f.eks. ved opstilling til “præsidediet”, Studenterrådets ledende forum, hvor følgende indledning var typisk for en god del af kandidaterne: “Da jeg mener, at en fem sider lang redegørelse for – og beskrivelse af mine store politiske idealer næppe vil interessere ret mange, vil dette opstillingsgrundlag ikke blive særligt langt og omfattende.”³⁹

Da Grovskitsen blev præsenteret i 1981, var der åbent blevet talt om problemet med manglende opbakning til Studenterrådets arbejde. Det kom bl.a. til udtryk

ved, at kun mellem 1/4 og 1/3 af de studerende var medlemmer. Det betød også, at der kun var begrænset deltagelse i de aktioner, som blev planlagt i Studenterrådet. På linie med det øvrige RUC tog Studenterrådet afstand fra Grovskitsen, som man fandt både var et udtryk for en teknokratisk uddannelsesplanlægning på landsplan og en særlig straffeaktion over for RUC.

“Vi vender os imod den økonomisk-politiske målsætning / kriseløsningsmodel, som grovskitsen bygger på. Efter devisen ‘bare erhvervslivet får det godt, bliver alting godt’, skærer staten ned i den offentlige sektor og støtter den private. Vi finder det kritisabelt, at den brede befolknings sociale sikkerhedsnet forringes, for at de vejbjergede kan få det bedre... Vi vender os imod tendensen til, at uddannelsessystemet gøres snævert afhængigt af de skiftende arbejdsmarkedsforhold. Det er planlæggernes hensigt, at der på forholdsvis kort tid skal kunne produceres nogle folk med kvalifikationer til varetagelse af et ønsket specielt erhvervsfelt. Derfor er der en stigende tendens til at udskifte længerevarende uddannelser med kortere specialiserede uddannelser...

[Grovskitsen] tvinger os til i nogen grad at gå med på lærernes institutionsforsvar, simpelthen fordi den er et angreb, rettet specifikt imod én hel institution. Og selvom vi ikke synes, RUC er problemfrit, synes vi dog, der er en hel del at forsvare...

...kampen for kritiske studiemuligheder kan ikke foregå isoleret på en institution. Dette understreges bl.a. af lærernes driftsøkonomiske jargon, hvor studenterne reduceres til råprodukt for den kandidatproduktion, der skal sikres afsætning for at holde “bixen” i gang. Ud fra den synsvinkel har vi ikke større interesse i at RUC opretholdes, end slagtekvæg har i opretholdelse af et slagteri frem for et andet. Vores kamp mod Grovskitsen skal være en del af en landsdækkende fagkritisk studenterbevægelse. Og i det perspektiv mener vi, der er positioner at forsvare på RUC – og andre at erobre!”

(STUDENTERRÅDET. 1981)⁴⁰



Umiddelbart efter Grovskitsen var blevet kendt, aktionerede de studerende. Deres aktion blev kaldt “debat- og arbejdsdage”, ikke undervisningsboykot, som i 70’erne,

men havde nogenlunde samme forløb og indhold. Studenterrådet forklarede sine synspunkter grundigt i en pjece. Der blev holdt stormøder og husmøder, udformet politisk grundlag og udsendt rejsehold. Ud af RUC's ca. 2100 studerende deltog 2-300 i møderne, især fra basisuddannelserne, mens de overbygningsstuderende "kunne tælles på to hænder".⁴¹ Flere af de overbygningsstuderende i 81 må have deltaget i aktionerne i 76 og 77, men har åbenbart ikke ment, at deres erfaringer fra dengang skulle gives videre. Også rejseholdene oplevede en anden stemning end i 70'erne. Da socionomi var et af de fag, som ifølge Grovskitsen skulle lukkes, besøgte RUC's rejsehold de fire sociale højskoler. Mødedeltagelsen var ikke særlig høj (fra "ikke for godt" til 30-35 mødedeltagere, ifølge rejseholdenes opsummering), men RUC'erne fik nyttige kontakter. På Københavns Universitet blev der afholdt møder på de enkelte fag, hvor der deltog mellem fire og 25 i møderne.⁴²

Grovskitsen trækkes tilbage

RUC's svar på Grovskitsen og de mange protester mod proceduren og indholdet fik betydning for det videre forløb. Allerede i december 81 bad undervisningsminister Dorte Bennedsen rektor Boel Jørgensen om at sørge for, at en nærmere redegørelse for forløbet omkring Grovskitsen blev distribueret på RUC. Heri præciserede ministeren, at Grovskitsen indeholdt flere forslag til den videre udvikling på RUC, og at hun nu håbede på konstruktive svar i høringen. Det var en opblødning af den hårde kurs, som Grovskitsen var blevet tolket som en del af.⁴³ I løbet af februar 1982 blev præmisserne for den videre udvikling på RUC fastlagt. RUC skulle videreudvikles som "eksperimentelt uddannelsescenter", men den faglige profil skulle ændres således, at uddannelserne i stigende grad også kunne dække arbejdsområder udenfor den offentlige sektor. Undervisningsministeriet opstillede rammerne for RUC's kommende udvikling.⁴⁴

- ny mellemuddannelse i erhvervsøkonomi
- ny mellemuddannelse i datalogi
- endelige beslutning om nedlæggelse af gymnasielærerfag udsættes til færdiggørelsen af RUC-planlægningen
- begrænset adgang til gymnasielærerfag fra den samfundsvidenskabelige basisuddannelse for at skabe plads til erhvervsøkonomi og datalogi
- ingen forhåndstilsagn om optagelse på socionomi i 1982
- overvejelser om en ny mellemuddannelse inden for det sociale område
- lukning af psykologilæreruddannelsen
- RUC skulle fremlægge konkrete forslag til overbygningsspecialiseringer, f.eks. toksikologi, og en arbejdsgruppe skulle arbejde videre med forslaget til voksenpædagogisk modul
- nedsættelse af en kontaktgruppe med repræsentanter fra Direktoratet for Videregående Uddannelser, de faglige landsudvalg, forskningssekretariatet og RUC, som skulle koordinere den videre planlægning for RUC

Især lukningen af socionomi vakte uro og vrede. Socionomi var en populær mellemuddannelse, som ikke mindst tiltrak mange kvinder, hvad der gav et særligt studiemiljø. Lukningen af socionomi betød, at RUC ikke længere kunne tilbyde en professionsrettet mellemuddannelse, hvad der havde været en af grundtankerne i centerideen i 70'ernes begyndelse. I løbet af 82 blev det undersøgt, om det var muligt at oprette en anden social mellemuddannelse med et bredere erhvervs sigte, men de planer blev ikke gennemført.⁴⁵

I februar 82 gjorde undervisningsminister Dorte Bennedsen det klart, at hun støttede "videreførelsen af det eksperiment, som RUC's uddannelsesstruktur og organisationsform udgør", og samtidig forlangte hun ændringer, som kunne imødekomme kravet om fornyelse inden for de eksisterende økonomiske rammer.

"Den første fase i planlægningen af RUC's videre udvikling har givet både negative og positive erfaringer. Blandt de positive vil jeg fremhæve, at meningsudvekslingerne er foregået i god ro og orden, og at RUC's ledelse har fundet, at de hidtil trufne beslutninger har tilvejebragt et rimeligt og tilfredsstillende grundlag for den videre planlægning. Det viser i sig selv, at RUC nu er en stabil institution. Derfor vil der ikke være behov for en videreførelse af Tilsynsrådet efter den 1. april 1982."

(DORTE BENNEDSEN. 1982)⁴⁶

Med ophævelsen af Tilsynsrådet blev det anerkendt, at RUC's styrende organer faktisk kunne styre RUC. Med de fortsatte planer for ændringer af uddannelsesudbuddet på RUC blev det slået fast, at RUC nok var et eksperiment, men også at RUC kunne ændres.

Birgitte Ravn Olesen, studerende på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse 1983-85.

"Jeg havde gået *nok* i gymnasiet, derfor valgte jeg RUC." I gymnasiet var Birgitte blevet grundigt træet af, at hun ikke vidste, hvad det hun lærte, skulle bruges til. RUC virkede tiltrækkende på grund af det problemorienterede arbejde og den mulighed for fordybelse, som det gav.

I løbet af de første uger på SAM-BAS blev de nye studerende introduceret til RUC's arbejde af rus-instruktører, som opfordrede de nye studerende til selv at lægge kursen, fremfor at lytte for meget til vejlederne, som sikkert ville manipulere de studerende til at vælge bestemte problemstillinger og teorier. Med det fjendebillede som grundlag gik de nye studerende så i gang med studierne, som lærerne helst ikke skulle have indflydelse på. Birgitte kan i dag ikke huske vejledningssituationer fra sin basisuddannelse, "men der var en rar vejleder, som flere år senere stadig hilste på mig i kantinen, så han må jo have

vidst, hvem jeg var". I gymnasietiden havde Birgitte været aktiv i Socialistisk Uddannelses Front, en SF og VS orienteret organisation, som ihærdigt modarbejdede DKP's uddannelsespolitik. Derfor mødte hun på RUC med en generel mistillid til DKP'ere og lignende totalitært orienterede politiske retninger. På et af de første kurser på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse blev der brugt litteratur udgivet på forlaget Sputnik, som havde specialiseret sig i at udgive marxistisk/sovjetisk litteratur på dansk. Det bekræftede den mistillid til lærerne, som rus-instruktørerne havde introduceret: Det her handlede mere om ideologiske korstog end om undervisning. "I dag er jeg slet ikke sikker på, at den formodning er rigtig, men samtidig med at vi ikke ville lade os dominere af nogen eller noget, så var vi jo nogle små kyllinger, som ikke turde konfrontere vejlederne med vores fordomme. Og de hverken konfronterede eller stillede krav til os, såvidt jeg husker."

Det politiske engagement blev ikke omsat i konstruktive handlinger, men opslugt af projektarbejdets endeløse diskussioner. Gruppedannelse var en besværlig sag. På 2. år ville Birgitte ligesom en del andre arbejde med medier, og to faktorer blev vigtige i gruppedannelsen: Hvilke personer ville man være sammen med? Og hvilke medier skulle man arbejde med? I diskussionerne var argumenterne pseudo-faglige: Var trykte medier mere interessante end tv og radio? De studerendes grundlag for den diskussion var meget løs, det bedste argument var "jamen jeg mener nu, at ...". Når Birgitte ser tilbage, synes hun, at diskussionerne skulle have haft et mere konkret indhold, de studerende burde diskutere ud fra faglige overvejelser, ikke ud fra holdninger alene. Diskussionen i månederne op til den endelige gruppedannelse handlede mere om at komme i gruppe med de "rigtige", end om interessen for de konkrete emner, selv om det var det, der blev talt om. Det endte med, at Birgitte kom i en gruppe, som undersøgte mulighederne for at realisere den anden tv-kanal i Danmark. Gruppen konkluderede i 85, at der ikke ville komme TV-2 i Danmark. I 1988 sendte TV-2 de første udsendelser.

Efter basisuddannelsen tog Birgitte orlov med den bestemte hensigt ikke at vende tilbage til RUC. Hun syntes ikke, hun havde lært noget på basisuddannelsen. Hun undersøgte mulighederne for studier ved andre institutioner: Handelshøjskolen, Journalisthøjskolen og Københavns Universitet, men hun fandt, at der var "for meget gymnasium". Efter et år besluttede hun sig alligevel for at vende tilbage til RUC. Det var igen særligt muligheden for at arbejde problemorienteret, som var vigtig, men også en formodning om, at overbygningsuddannelserne var bedre strukturerede end basisuddannelserne. Birgitte valgte at starte på forvaltning, og læste senere på kommunikation. Starten på forvaltningsuddannelsen blev en behagelig overraskelse. Her fandt Birgitte fag-

lig disciplin og en klar holdning til, hvad de studerende skulle lære. Lærere var interesserede i det faglige arbejde, meget vidende og gode til at formidle. De forholdt sig kun til det rent faglige, der var ingen "social tagen sig af". Birgitte var glad for den ændring, der var sket i hendes uddannelsesbetingelser, "jeg følte, at jeg blev dygtigere". Hun fandt også ud af, at hun måske alligevel havde lært noget på basisuddannelsen, noget om projektarbejdsformen, noget om at arbejde sammen med andre i gruppen, "at betragte mine medstuderende som kolleger, ikke som venner".

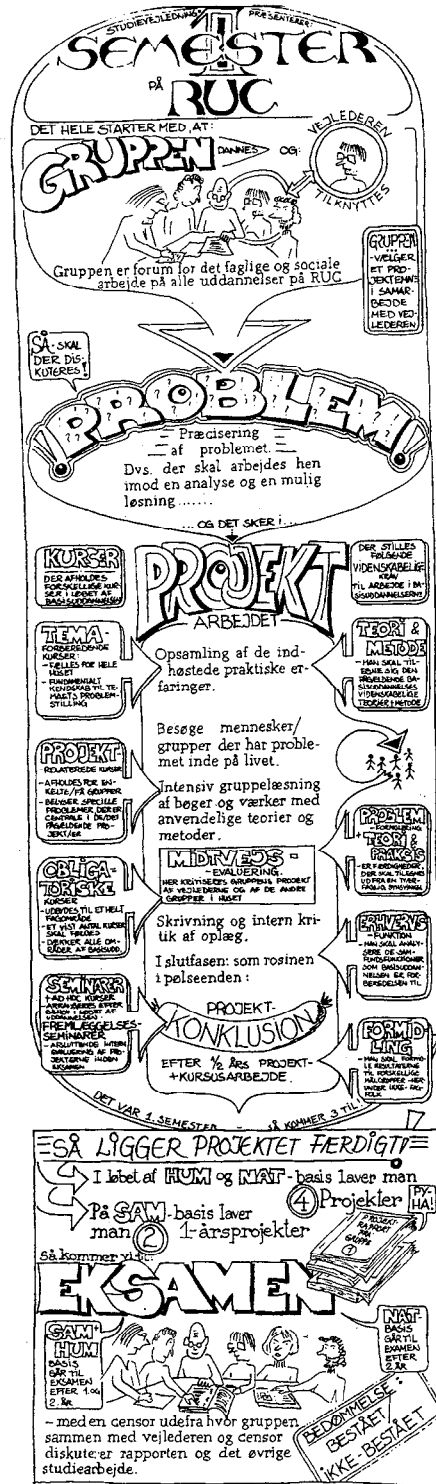
I Birgittes egen samfundsvidenskabelige basisuddannelse i 1983-85 var der for lidt struktur, synes hun. I dag er hun som adjunkt vejleder på den humanistiske basisuddannelse. Her er til gengæld for meget struktur: Projekterne er lærerdefinerede, vejledningen er meget tæt. Alligevel oplever hendes studerende i dag det samme kaos, den samme følelse af uoverskuelighed, som prægede hendes basisuddannelse. Hun og de studerende er enige om, at et års basisuddannelse kan være nok, så har man lært projektarbejdsformen, og det faglige kan begynde på overbygningsuddannelsen.

"Et universitet uden humaniora er ikke noget universitet"

I september 1982 trådte den socialdemokratiske regering tilbage. Poul Schlüter (Det konservative Folkeparti) blev statsminister i en borgerlig regering, og Bertel Haarder (Venstre) blev undervisningsminister. For de videregående uddannelser betød regeringsskiftet bl.a., at den trods alt forsigtige brug af beskæftigelsesprognoser under den socialdemokratiske regering nu for alvor blev et populært redskab. Gymnasie- og folkeskolelæreruddannelserne skulle nedprioriteres til fordel for uddannelser rettet mod det private erhvervsliv.

De udvalg, der efter Grovskitsen skulle foreslå ændringer i RUC's fagprofil, var endnu ikke færdige med deres arbejde, da RUC i januar 83 blev præsenteret for en færdig beslutning om den fremtidige fagprofil. Ifølge det forslag skulle hele det humanistiske område på RUC lukkes: den humanistiske basisuddannelse og overbygningsfagene historie, dansk, engelsk, tysk, fransk og samfundsfag. Psykologilæreruddannelsen, biologiuddannelsen og socionomiuddannelsen skulle også lukkes. Der var nemlig dårlige beskæftigelsesudsigter inden for disse fag. Til gengæld skulle de naturvidenskabelige gymnasielæreruddannelser styrkes, ligesom de øvrige uddannelser: forvaltning, tek-sam, offentlig driftsøkonomi, medie og udviklingsstudier. Endelig skulle der oprettes to nye uddannelser: erhvervsøkonomi og administrativ databehandling. Dermed var der lagt op til en dramatisk ændring af RUC's fagprofil. Der skulle uddannes færre til det offentlige område, ingen humanister, men flere til det private område og flere naturvidenskabsfolk.⁴⁷

Bertel Haarder havde i 80 markeret sig som kritiker af arbejdsformen på RUC i bogen "Midt i en klynketid": "Det er ikke tilfældigt, at forsøg på politisk ensretning havde de allerbedste muligheder på Roskilde Universitetscenter. Her er gruppeideologien så at sige støbt ind i beton med storgruppe- og smågrupperum og alt, hvad dertil hører... Et er i hvert fald sikkert: Friheden kan ikke forenes med "kollektivismen". Når "gruppemajestæten" får magten, så er enevælden kommet tilbage i ny skikkelse". Tegning: Paul Jensen, RUC-avisen. 1982.

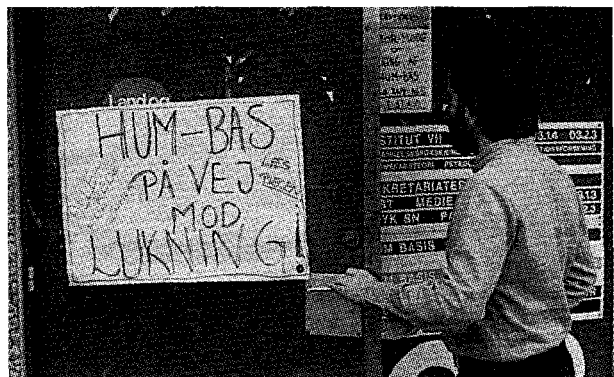


Der ville ikke blive flere ressourcer til de områder, som skulle styrkes, ressourcerne skulle findes gennem nedprioritering af andre områder. "Hvis man ikke vil nedlægge humbas, hvad skal vi så nedlægge?" spurgte Bertel Haarder flere gange. Han mente, at den humanistiske basisuddannelse kunne undværes, fordi 9/10 af de projekter, som blev skrevet der, lige så godt kunne laves på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse. Der ville ikke "nødvendigvis gå så mange filosofiske og åndelige og historiske dimensioner tabt, fordi man ikke har humbas", sagde han med henvisning til titler som "Modpressen i Århus", "Kvindebevidsthed i Sydafrika" og "Angst". Den væsentligste grund til at lukke det humanistiske område var de dystre beskæftigelsesudsigter. "Vi skal styrke centret på felter, hvor der dels er beskæftigelsesmuligheder, dels er virkeligt behov for styrkelse, og så må vi tage ressourcerne fra de felter, hvor vi er helt sikre på, at arbejdsløshed er recepten for dem, som bliver færdige."⁴⁸ I de kommende år blev uddannelsesplanlægningen i høj grad styret af beskæftigelsesprognoser for de enkelte fag.

Konsistorium udarbejdede en "Platform", RUC's svar på Haarders beslutning. Heri blev hovedlinierne i RUC's svar på Grovskitsen gentaget, bl.a. spillede ideen om kombinationsuddannelser en fremtrædende rolle. Ressourcemæssigt lå den inden for de rammer, som var udstukket af Undervisningsministeriet. Da politikken over for RUC blev skærpet i 1983 med beslutningen om at nedlægge det humanistiske hovedområde, blev RUC's argumentation for nødvendigheden af at bibeholde de tre hovedområder skærpet tilsvarende. Der blev ikke kun argumenteret for det tværfagliges nødvendighed. Der blev opstillet en definition for universiteter: "Universiteterne kendetegnes ved, at mennesket som skabende, fysisk, erkendende, socialt og politisk væsen i samspil med sine omgivelser ("naturen"), er den centrale genstand for universitetets virksomheder."⁴⁹ Det blev endnu en gang slået fast, at RUC skulle regnes på linie med andre universiteter og bedømmes efter samme målestok. Fjernelsen af de humanistiske fag samt biologi, samfundsfag og socionomi betød efter RUC's egen mening, at insitutionen nærmest blev nedlagt som universitet – eller i hvert fald kraftigt lemlæstet.⁵⁰ Ved diskussionen om udformningen af Odense Universitet i 64 var der blevet lagt vægt på, at der skulle findes flere fakulteter (hovedområder) på et

RUC 1983.

(Foto Erling J. Pedersen,
Roskilde Avis).



universitet for at sikre bredde i uddannelserne, ligesom den traditionelle universitetsidé altid har omfattet flere fagområder ved universitetet.⁵¹ Den opfattelse gjaldt stadig, for RUC og for universiteter som sådan.

“Et universitet eller universitetscenter uden humaniora er ikke noget universitet... det er i høj grad ødelæggende for et universitetscenter, hvor tværfagligheden netop er i højsædet... Netop på RUC, som er et forsøgscenter, er der gode muligheder for at lave nye kombinationer med de humanistiske fag og andre fag, som der er brug for bl.a. i gymnasiet, men som også kan danne baggrund for nye muligheder for beskæftigelse i erhvervslivet.”

(SOCIALDEMOKRATISK FOLKETINGSMEDLEM. 1983)⁵²

Socialdemokratiet mente, at der skulle oprettes erhvervsøkonomi, og at datalogi skulle styrkes på RUC, ligesom lærersiden på det naturfaglige og tekniske område burde opprioriteres. Der skulle være mulighed for at kombinere datalogi og erhvervsøkonomi med humanistiske fag.⁵³ Motiverne til omlægningen blev væsentligt anfægtet af RUC-lærere, som påpegede, at 70'ernes fornyelser i uddannelsessystemet var resultat af studenternes arbejde med “den kritiske og tværfaglige udvikling af en række fag og den større interesse for samfundet uden for murene”, snarere end det var resultat af central planlægning. Der var altså gode erfaringer med at lade fornyelserne komme “nedefra”, fra de studerende. Samtidig blev der stillet spørgsmålstejn ved “tyrkertroen på, at flere erhvervsøkonomer gavner eksporten”. Uddannelsesplanlægning baseret på beskæftigelsesprognoser blev betegnet som “reformfjendsk, fordi den kun kan rumme politiske prioriteringer og reformønsker som talmæssige forskydninger mellem på forhånd kendte kvalifikationsområder”.⁵⁴

Bertel Haarders beslutning om nedlæggelse af RUC's humanistiske område blev kendt fredag 28.1.83. Mandag 31.1.83 og den følgende dag var der arbejdsnedlæggelser blandt lærere og det teknisk-administrative personale. Der blev holdt stormøder, hvor rektor Boel Jørgensen informerede om situationen, og de studerende besluttede at “bosætte” sig på RUC, en aktionsform, hvor de ville være på RUC 24 timer i døgnnet. I løbet af februar måned var der flere aktioner, demonstrationer, åbent husarrangement osv.⁵⁵ De studerende gjorde rede for deres kritik af konsistoriums platform i en “flertalsudtalelse”, et navn de havde givet deres papir, fordi de studerende “udgør flertallet på centeret”.

“De tanker om kombinationsuddannelser som gennemsyrrer centrets svar virker overilede. Vi frygter, at det vil ødelægge de eksisterende tværfaglige miljøer i kraft af den stærke sammenkædning mellem administrative uddannelser og gymnasiefag, som der lægges op til. Der lægges op til en stram styring af de studerendes uddannelsesvalg, dels gennem en fastholdelse og en udbygning af den såkaldte forhåndstilsagnsordning, og dels ved kombinations-”tvang”. Dette vil få uoverskuelige konsekvenser for centrets basisuddannelser.”

(STUDENTERRÅDET VED RUC. 1983)⁵⁶

I modsætning til tidligere havde de studerende ikke stærke støtter blandt lærerne, der var enige om at støtte forslaget om kombinationsuddannelser. Blandt de studerende var opbakningen heller ikke helt så begejstret og helhjertet som tidligere. Aktionerne havde fået et præg af "pligt".⁵⁷ De holdt diskussionen i gang, bl.a. ved at møde op til alle offentlige møder, hvor Bertel Haarder deltog, men det lykkedes dem næppe at påvirke forhandlingerne om RUC's fremtid.

Studenterrådet tog konsekvensen af den ringe opbakning til aktionerne året før, og satsede på en ny strategi, "nålestiksaktioner", som ikke forudsatte, at mange mennesker deltog, men som var tilrettelagt med henblik på at vække opmærksomhed, ikke mindst i pressen. Med "nålestiksaktionerne" forsøgte de studerende at fastholde 70'ernes kritik af uddannelsespolitikken. De ville ikke opleve "selvdisciplinering og dødvande". De blev gennemført sideløbende med mere krævende aktioner som "bosættelser" og besættelse af RUC's administration. Da Bertel Haarders beslutning om at lukke det humanistiske hovedområde på RUC var blevet kendt, blev der gennemført en del aktioner efter den ny strategi. Da Folketingets uddannelsespolitiske udvalg holdt møde om sagen, fik nogle RUC-studerende foretræde for udvalget, idet de udgav sig for at være seminariestuderende. Vel inde i udvalgsværelset holdt de døren lukket, og afbrød på den måde et samråd mellem udvalget og ministeren. Aktuelt's overskrift: "Studerende spærrede minister inde", "Minister taget som gidsel", skrev Aarhus Stiftstidende.⁵⁸ Ca. 25 RUC-studerende tog på besøg i Direktoratet for Videregående Uddannelser. Størstedelen af dem holdt møde med direktoratets leder, Niels Hermansen, på hans kontor, hvor de gjorde opmærksom på, at der var flertal i Folketinget imod Haarders beslutning, og at de derfor mente, der burde være tilmeldingsskemaer til humanistisk basisuddannelse i den koordinerede tilmelding. Som forventet fik de ikke Hermansens opbakning til det synspunkt, men samtidig med dette møde, havde andre studerende fundet Direktoratets portomaskine. Her frankerede de breve med tilmeldingsblanketter, der blev sendt til en række gymnasier.⁵⁹

I 1983 var der ikke tvivl om, at Bertel Haarder med sin beslutning havde standset det planlægningsarbejde, som var kommet i gang mellem RUC og Undervisningsministeriet efter Grovskitsen, fordi RUC var blevet et "politisk symbol".



“Roskilde Universitetscenters udvikling er blevet præget af en meget markant politisk stillingtagen for og imod – et politisk symbol... Årsagen til politikernes og planlæggernes interesse skal ikke søges i, hvad universitetet arbejder for og målsætningerne med dets virksomhed. Roskilde Universitetscenter blev fra begyndelsen planlagt som et eksperiment med uddannelsesformerne og uddannelsernes indhold med baggrund i en stærk kritik af den eksisterende universitetsinstitution og indholdet i studierne og forskningen. Dette forklarer politikernes interesse.”

(BOEL JØRGENSEN. 1983)⁶⁰

I slutningen af marts 83 foreslog oppositionspartierne Socialdemokratiet, Det radikale Venstre og SF, at der fortsat skulle optages studerende på den humanistiske basisuddannelse. Der var på forhånd flertal for forslaget, men debatten blev en skarp markering af den nye undervisningsministers synspunkter omkring RUC og omkring den ændring i profilen for de videregående uddannelser, som han fandt nødvendig. Folketinget besluttede, at der fortsat skulle optages studerende på den humanistiske basisuddannelse, men muligvis færre end i de foregående år.⁶¹

“Vejledningsavisen” udkom i april 83 og orienterede om uddannelsespladser og optagelsesbetingelser på alle videregående institutioner i Danmark. Heri kunne RUC’s ledelse og alle andre læse, at der kun ville blive optaget 95 studerende (et hus) på uddannelsen i 83 mod 178 (to huse) året før. Desuden fik man i en særlig artikel om RUC oplyst, at kommende studerende på den humanistiske basisuddannelse “må regne med, at der bliver begrænsninger i deres muligheder for at kombinere humanistiske gymnasielærerfag indbyrdes, når de har gennemført basisuddannelsen. Der er heller ikke taget stilling til, hvilke humanistiske gymnasielærerfag, der vil blive videreført.” Det var et usikkert grundlag for de kommende studerende: “Hvilken humanistisk interesseret student kan tænkes at søge optagelse på HUM-BAS på vejledningsavisens betingelser?” spurgte RUC’s rektor, der også understregede, at “universitetscentret ville have været glad for at have modtaget særskilt underretning om indholdet af vejledningsavisen.”⁶²

Farvel til socionomi og samfundsfag

Beslutningen om at videreføre den humanistiske basisuddannelse betød en fornyet intensitet i det planlægningsarbejde, som var blevet påbegyndt i 82, da Grovskitsen blev trukket tilbage. Undervisningsministeren præciserede, at det var en forudsætning for arbejdet, at socionomiuddannelsen og gymnasielæreruddannelserne i biologi og samfundsfag blev nedlagt.⁶³ I januar 84 forelå “Rapport om RUC-planlægningen” fra Kontaktudvalget. Her blev det slået fast, at fire RUC-uddannelser skulle nedlægges og to nye skulle oprettes.⁶⁴

- nedlæggelse af RUC-uddannelser:
 - samfundsfag, gymnasielæreruddannelse
 - biologi, gymnasielæreruddannelse
 - psykologi, gymnasielæreruddannelse
 - socionomi, mellemuddannelse

- oprettelse af RUC-uddannelser:
 - erhvervsøkonomi, (HA), mellemuddannelse
 - administrativ databehandling, mellemuddannelse

Biologi blev videreført som molekylær biologi og miljøbiologi. Der var nemlig enighed om, at faget var centralt for hele det naturvidenskabelige miljø på RUC. Nedlæggelse af sociologi betød, at Institut IX ophørte. RUC havde i Kontaktudvalget lagt vægt på, at nedlæggelsen af fagene ikke burde føre til afskedigelser. I stedet skulle lærerne fra disse fag overflyttes til fag med stigende undervisningsbelastning, eventuelt efter gennemførelse af efteruddannelsesprogrammer.⁶⁵

Kombinationsuddannelser

Fra september 84 kunne de studerende vælge at læse kombinationsuddannelser i stedet for de kendte uddannelser til gymnasielærere.⁶⁶ Hermed endte en del af den strid, som var startet omkring Grovskitsen og kravet om en omlægning af RUC's fagprofil. I takt med, at RUC blev presset mere og mere, fik tværfagligheden – eller de traditionelle kombinationer, som det kom til at hedde – et stadig bredere vingefang. Undervisningsministeriet lagde vægt på, at der skulle være et erhvervsigt med kombinationsuddannelserne. Det kunne være gymnasielærere, men skulle primært rette sig mod andre arbejdspladser, offentlige eller private. Desuden blev det overvejet om kombinationsuddannelserne kunne give mulighed for et tidligere afgangstrin gennem "cand.phil.-modellen": ét overbygningsfag sammen med et særligt jobmodul, en model der til dels kunne opfylde behovet for et afstigningstrin før kandidatuddannelsen.⁶⁷ Den mulighed blev dog ikke realiseret. Kombinationsuddannelserne blev præsenteret som en naturlig fortsættelse af det arbejde, som var i gang på RUC. Der var ligheder med de temaer, som havde rummet overbygningsuddannelserne, før der blev etableret institutter. Der skulle være mulighed for at kombinere (integrere) fag fra forskellige hovedområder, og problemorientering og projektarbejde skulle fastholdes. De nye uddannelser skulle hvile på samme grundlag som de eksisterende uddannelser: "en bred teoretisk og metodisk uddannelse med vægt på problemformulering og -behandling, og mindre vægt på tilegnelse af specielle videns- og færdighedsområder, som har en mere begrænset anvendelsesmulighed."⁶⁸

Samtidig skulle specialisering ske sent i studiet, og man forestillede sig, at de enkelte studiemiljøer ville komme til at rumme studerende med forskellige erhvervspektiver – til gavn for gensidig faglig og pædagogisk inspiration på tværs af uddannelsesretningerne.⁶⁹ Det var en væsentlig forskel, at overbygningstemaerne ti år tidligere var ramme om både forskning og undervisning, hvorimod kombinationsstrukturen udelukkende angik undervisningen, mens forskningen foregik i institutterne. I løbet af 1984 og 1985 kom der forslag til nye kombinationer og uddannelser. Alle fag havde ideer til, hvordan netop de i kombination med andre fag kunne tilby-

de nye kompetencer til et bredere arbejdsmarked. Det gjaldt om at bevise, at man kunne og ville udvikle fagene. De skulle bevise deres eksistensberettigelse i et samfund under forandring.⁷⁰

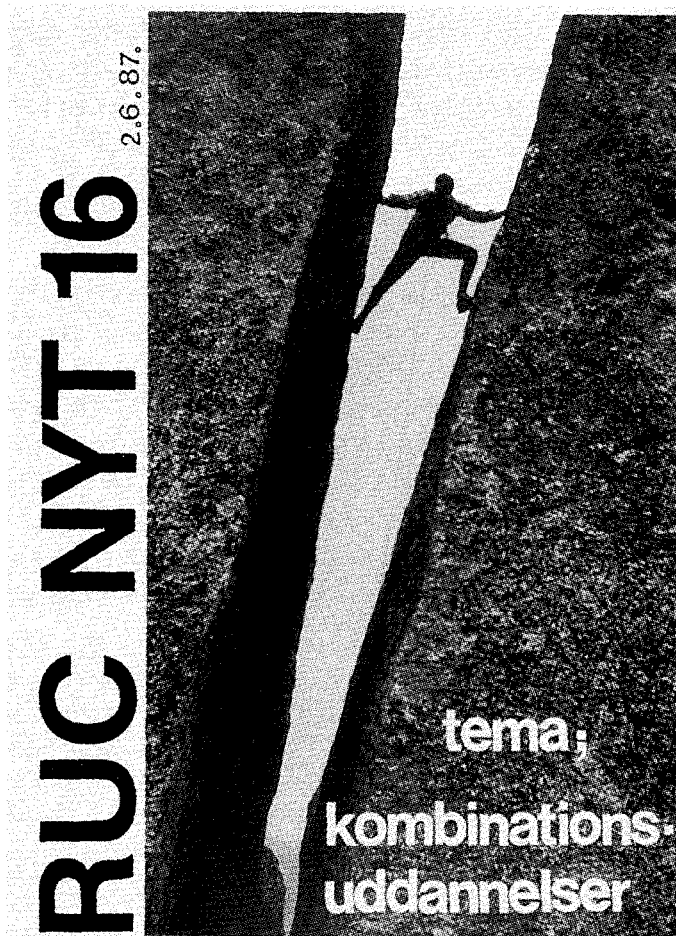
- Internationale Udviklingsstudier var allerede så småt i gang som et samarbejde mellem historie, geografi, samfundsfag, forvaltning og sprogfagene
- PR-uddannelsen, en kombination mellem dansk og HA, var dansk-fagets bud på en ny orientering af faget, væk fra gymnasielæreruddannelsen
- Videnskabsteori og Voksenpædagogik var blevet foreslået allerede i 1972. RUC havde forskningsmiljøer og dermed kapacitet til at oprette fagene
- Kvindestudier skulle være en formalisering og videreudbygning af den kvindeforskning, som i nogle år havde fundet sted
- Kulturformidling og Komparative studier af Politiske og Industrielle Forhold var forslag fra henholdsvis dansk og historie til at give fagene en ny orientering
- Idræt kunne oprettes i et samarbejde med Danmarks Højskole for Legemsøvelser

Internationale Udviklingsstudier blev oprettet som et fag i 85, PR-uddannelsen som en toning i 88. De øvrige forslag blev ikke gennemført i 80'erne.⁷¹ Datalogi var et populært kombinationsfag, især for de betrængte humanistiske gymnasielærerfag, der også var interesseret i kombinationer med fag på det samfundsvidenskabelige hovedområde og med Internationale Udviklingsstudier. I det hele taget oplevede datalogi i de år en hastigt stigende interesse. Således steg antallet af studerende fra 56 i 82 til 164 i 84.⁷² For en række kombinationer mellem eksisterende uddannelser blev der peget på nye erhvervs muligheder. F.eks. ville geografi i kombination med datalogi give forudsætninger for at kunne anvende informationssystemer, som "relaterer personer, objekter og processer med den rumlige udbredelse". Det formodedes at ville blive efterspurgt af bl.a. systemudviklende firmaer og offentlige institutioner. Erhvervsøkonomi ville i kombination med dansk, engelsk, fransk eller tysk give mulighed for ansættelse i virksomheder.

Internationale Udviklingsstudier: specialisering eller toning?

I 1983 og 84 blev det diskuteret om en ny uddannelse, Internationale Udviklingsstudier, skulle have status som et selvstændigt fag eller som et særligt samarbejde (toning) mellem de eksisterende fag.⁷³ Fronterne fra konflikten i 1977 aftegnede sig igen i diskussionen om, hvad faglighed er, og hvilken form for faglighed, som bedst passer sammen med RUC's ideer og struktur. Diskussionen havde dog på ingen måde samme voldsomhed som i 77. Personsammensætningen var heller ikke helt den samme. Blandt fortalere for pakkelsen i 77 og dermed for en opprioritering af enkeltfaglighed, blev der nu argumenteret for, at såvel den videnskabelige erkendelse som de færdige kandidaters ansættelsesmuligheder bedst blev fremmet, hvis der blev etableret et selvstændigt fag. Hvis Internationale Udviklingsstudier skulle

Kombinationsstrukturen gav på en gang mulighed for kombinationer på tværs af hovedområder og for fagenes specialisering og interne udvikling



være et selvstændigt fag, måtte det beskrives i egen studieordning og have et defineret erhvervsigte. De studerende skulle vide, hvad de valgte; aftagerne skulle vide, hvad de studerende havde lært. I forlængelse af kravet om selvstændig beskrivelse af faget og dets erhvervsmuligheder samt om selvstændigt studienævn lå klart nok et krav om en ny fast kerne. Der skulle tages bestemte, definerede elementer fra de eksisterende fag, og de skulle sættes sammen til et nyt tværfagligt fag. Der blev lagt meget vægt på, at studiets dybde blev tilstrækkelig. Det kunne eventuelt ske på bekostning af bredden (antallet af fag, der blev involveret i tværfagligheden). I forlængelse heraf lå, at forskning i området skulle ske inden for det nye fag, ikke på de eksisterende fag.

Blandt de, som tidligere havde argumenteret for tværfaglighed, var synspunktet, at de eksisterende fag ville blive styrket, hvis det nye studium blev en toning af disse fag. De studerende skulle have frie muligheder for at kombinere forskellige fag og for selv at definere deres erhvervsigte. Hvis studierne ikke var beskrevet på forhånd, kunne de studerende skabe deres egne strukturer og opstille adækvate krav til studi-

et. Ansvar for at definere det enkelte studieforløb og erhvervsigtede blev overladt til de enkelte studerende indenfor de overordnede rammer, som var fastsat af studienævnene. Ved at prioritere de eksisterende fag blev det afvist at opfatte Internationale Udviklingsstudier som et nyt fag. Der var kun tale om en "toning" af det eksisterende, en øjeblikkelig tilpasning til de statslige krav om ikke at uddanne gymnasielærere. De eksisterende fags kvaliteter blev fastholdt. Der blev insisteret på, at tværfaglighed også gik på tværs af hovedområderne.

Diskussionen drejede sig om, hvilke studienævn, der skulle have indflydelse på studiet. Skulle et nyt studium som internationale udviklingsstudier have sit eget studienævn – eller skulle studiet eksistere som et samarbejde mellem de eksisterende studienævne? Hvilken faglighed skulle præge den ny uddannelse, og hvordan kunne de eksisterende fag bedst styrkes? Bag sådanne meget generelle overvejelser lå et mere pragmatisk ønske om at forhindre, at geografifaget blev for lille på bekostning af Internationale Udviklingsstudier. Fra 81 var Internationale Udviklingsstudier en "toning", men i 85 blev det et selvstændigt overbygningsfag med egen bekendtgørelse og studienævn. Det blev defineret som et samarbejde mellem tre institutter, Institut III, V og VI.⁷⁴

"Alle mulige" kombinationer?

I de næste år blev konkrete muligheder og principper for kombinationsuddannelser diskuteret på RUC. Skulle "alle mulige" kombinationer være tilladt? Eller skulle der sættes på nogle enkelte kombinationer? Hvem skulle vurdere de beskæftigelsesmæssige udsigter for de enkelte kombinationer: den studerende, fagenes lærere eller Undervisningsministeriet? Kunne de bekendtgørelser, der dannede grundlag for gymnasielæreruddannelserne, også danne grundlag for kombinationsuddannelserne? Kombinationsuddannelserne og budgetreformen betød en ny opfattelse af de studerende. Med budgetreformen var "taxameter-systemet" blevet indført. Universitetet og de enkelte fag fik tildelt ressourcer i forhold til, hvor mange studerende der tog eksamener, og hvor mange studerende der var pr. lærer. Der var langt fra ligheden mellem lærer og studerende i 70'ernes begyndelse til situationen midt i 80'erne. De studerende var en forpligtelse og en belastning for lærerne. Der var for mange studerende, altså flere end man havde været vant til. Og de forventede efterhånden at kunne gennemføre deres studier på normeret tid. Lærerne kvitterede ved at lave et system, hvor det var op til den enkelte studerende at tage ansvaret for sin uddannelse gennem den valgte kombination, som ikke var beskrevet. Lærerne og institutionen havde altså ikke længere et overordnet ansvar for de studerendes studium, men kun for netop de dele, som vedrørte lærerens eget undervisningsområde. Tidligere havde det været et fælles anliggende for lærere og studerende i huset. Idealet havde været, at de diskuterede, hvad der var bedst for den enkelte studerende. I 80'erne skete der en deling af ansvaret, således at den enkelte studerende fik ansvaret for sig egen uddannelse og sammensætningen heraf, mens lærerne fik det professionelle ansvar for, at

undervisningen svarede til de opstillede krav. Til forskel fra tidligere fandtes der ikke længere et institutionaliseret forum, hvor de to dele af ansvaret kunne diskuteres.

Et af de få kritiske indlæg i debatten om kombinationsuddannelser på RUC kom fra en lærer fra Institut VIII, Jan Annerstedt, der var medlem af konsistorium. Han fandt, at der manglede et "rimeligt fagligt planlægningsarbejde". Han var imod muligheden for frit at kombinere de fleste af RUC's fag. Det ville underminere det hidtidige grundlag, hvor "uddannelsernes enkelte dele har været gennemskuelige og det faglige ansvar placeret på institutter". Han mente, at tilladte kombinationer skulle hvile på forskning, altså på eksisterende faglige miljøer, og at der skulle udarbejdes særlige studievejledninger for de enkelte kombinationsuddannelser. En undersøgelse af de mulige afsætningsforhold for de færdige kandidater skulle være en forudsætning for at tillade en ny kombinationsuddannelse. Hvert institut skulle efter hans opfattelse kun indgå i nogle få kombinationer med andre institutter.⁷⁵

Institut II, IMFUFA, mente ikke, der var brug for så mange restriktioner på kombinationsvalget, men ønskede at satse på relativt få kombinationer, specielt matematik/biologi og fysik/historie, samtidig med at alle mulige var tilladte: "Alting er ikke lige vigtigt og muligt samtidigt. Tværtimod. Vi ønsker en prioriteringsdiskussion, Jo mere indgåede og ubureaukratisk, jo bedre."⁷⁶ Den tidligere rektor Bent C. Jørgensen advarede mod at "opfinde en masse nye "etiketter" til at klistre på et mylder af varianter af det, som hidtil har været én uddannelse".⁷⁷

Med frit kombinationsvalg ville der opstå en mangfoldighed af kombinationsmuligheder samtidig med stor spredning i kandidaternes kvalifikationer og dermed det potentielle arbejdsmarked. En sådan struktur gav RUC mange udviklingsmuligheder fremover. Karen Sonne Jakobsen fra Institut VI så to udviklingsmuligheder: Enten kunne fagene trække sig sammen om sig selv, så de studerende måtte opholde sig på skift mellem de homogene faglige miljøer. Eller de eksisterende tværfaglige miljøer kunne opretholdes. Det sidste anså hun for det mest ønskværdige – og også det mest sandsynlige. Hun advarede mod formaliserede specialiseringer med egen studieordning. De ville få en tendens til at blive nye uddannelser, der kunne true tilgangen til de eksisterende uddannelser. Det var Internationale Udviklingsstudier et eksempel på. Til gengæld nævnte hun muligheden for, at særlige specialiseringer som gymnasielærerlæreruddannelsen og kvindestudier kunne sikres gennem særlige formidlings- og jobmoduler.⁷⁸

"Vores bud på en fremtidsrettet uddannelse var kombinationsuddannelserne, hvor de studerende selv kunne sammensætte deres fag ud fra, hvad der var brug for. Det var en trend i tiden. RUC's åbne kombinationssystem lægger planlægningskompetencen hos de studerende, som får frihed til – gennem deres prioriteringer og valg – at bestemme, hvilke kombinationer der er gode, og hvilke der ikke er. Jeg er tilhænger af et åbent system fremfor at lave monolitiske specialiseringer ved siden af hinanden."

(SAMTALE MED KAREN SONNE JAKOBSEN. 1996)

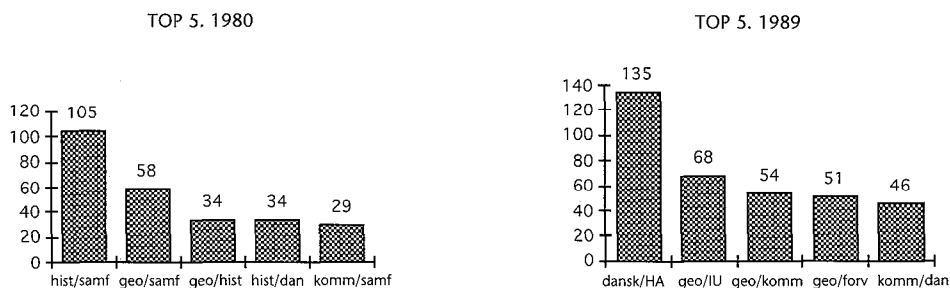
Uddannelsen "gymnasielærer" med en række forskellige fag blev ændret til "kombinationsuddannelse", hvor det eneste sikre var, at der blev læst to fag på samme niveau. Det betød for de enkelte fag en større frihed til at anlægge flere vinkler på arbejdet, en frihed som især kom de naturvidenskabelige fag til gode. På den måde løste kombinationsuddannelserne også konflikten mellem de naturvidenskabelige fag og resten af RUC.

Forbudte kombinationer

I den endelige godkendelse af kombinationsuddannelser var der en del hidtil populære kombinationer, som blev forbudt. Historie, dansk og geografi kunne ikke længere kombineres med hinanden og samfundsfag var blevet lukket. Det lagde op til en markant ændring i RUC's profil.

Det nye fag molekylærbiologi kunne kun kombineres med ét fag fra det humanistiske hovedområde, nemlig kommunikation. Et andet nyt fag, internationale udviklingsstudier, kunne kun kombineres med et af fagene fra det naturvidenskabelige hovedområde. Meningen var at svække de humanistiske gymnasielæreruddannelser og at fremme de uddannelser, som sigtede på privat ansættelse: erhvervsøkonomi, sprogfagene og de naturvidenskabelige uddannelser. Det gik hårdt ud over de kombinationer, som hidtil havde været mest populære på RUC.

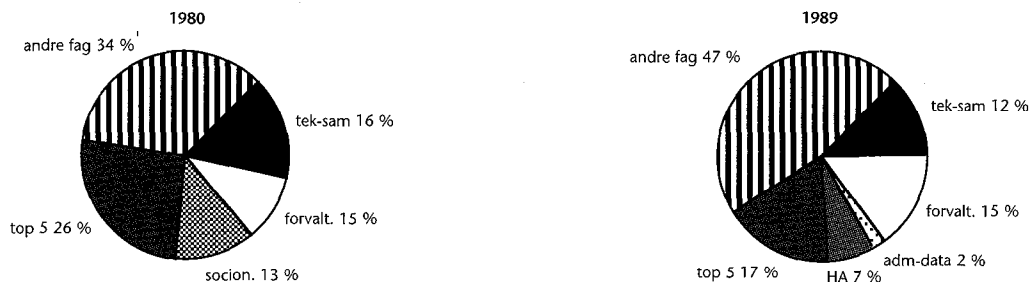
I 1985 besluttede Direktoratet for de Videregående Uddannelser, at alle kombinationsønsker skulle godkendes i Direktoratet ud fra hensyn til de kommende beskæftigelsesmuligheder. Fra 1987 blev det dog lempet, således at kombinationer med miljøbiologi var mulige, mens alle kombinationer mellem geografi, dansk og historie stadig skulle godkendes af ministeriet ligesom enkelte andre kombinationer.⁷⁹



En sammenligning af de mest populære kombinationer i 80 og 89 (før og efter indførelse af kombinationsuddannelser og lukning af fag) viser store forskelle.⁸⁰ Det lykkedes at få ændret RUC's fagprofil. Ændringen var så gennemgribende, at ikke en af de populære kombinationer fra 80 overhovedet kunne gennemføres i 89. Samfundsfag var lukket, og historie kunne hverken kombineres med dansk eller geografi uden særlig tilladelse. Geografi havde i 89 tilsyneladende overtaget samfundsfags

position som et meget benyttet fag i kombinationerne. Den populære kombination mellem dansk og HA skyldtes PR-toningen.

OVERBYGNINGSSTUDERENDE



I 1989 var fagspredningen blevet større blandt de studerende. De fem mest populære kombinationer tiltrak færre studerende i 89 end i 80. Fagene uden for kombinationsstrukturen samt de fem mest populære kombinationer udgjorde kun lidt over halvdelen i 1989 mod 2/3 i 1980. De nye samfundsvidenskabelige fag, HA og adm. data, havde "overtaget" socionomis position i 89. Forvaltning og socionomi tegnede sig tilsammen for 1/4 af de studerende i 1980. I 1989 udgjorde de forvaltningsstuderende sammen med HA og adm. data-studerende 1/4.

Fordelingen mellem cand. mag. fag og andre fag var stort set uændret, men fagspredningen indenfor cand.mag. fagene var blevet større, de mest populære kombinationer tiltrak færre studerende end tidligere. Forvaltning tiltrak lidt flere studerende i 89 end i 80, og sammen med de studerende på HA og administrativ databehandling svarede til den andel af de studerende, der havde læst socionomi.

En ny selvforståelse

80'ernes RUC blev præget af omlægninger, nedskæringer – og samarbejde. Afvisningen af Grovskitsen og indførelse af kombinationsuddannelser uden større protester på RUC var tegn på, at en ny strategi havde vundet indpas. 70'ernes konfrontationslinje blandt studerende og mange lærere med besættelser, boykot og vidtrækkende politiske slagord var borte. I stedet var stemningen på RUC domineret af opbakning til ledelsens samarbejdslinje med møder, rapporter og argumenter overfor ministeriet. Disse ændringer var gennemgribende, og havde betydning for en række områder, som blev forstået og fortolket anderledes i 80'erne, end de var blevet i 70'erne.

I slutningen af 70'erne var meget ændret i forhold til blot få år tidligere. De statslige styringsredskaber var blevet mere effektive end tidligere. Adgangsregulering og

budgetreform var virksomme midler i en central styring af de videregående uddannelser. I 70'erne havde ministeriets krav til RUC været begrundet med specifikke forhold på RUC, f.eks. blev reorganiseringen af basisuddannelserne sat i værk efter kritikken af det "lave faglige niveau" på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, mens RUC's afvisning af kravene blev begrundet med bredere samfundsmæssige interesser, formuleret som kravet om mulighed for studier i arbejderklassens interesse. I starten af 80'erne var scenen anderledes. Grovskitsen og senere Bertel Haarders provokerende, men urealistiske forslag om at lukke det humanistiske hovedområde blev begrundet med generelle samfundsmæssige forhold, især de svigtende beskæftigelsesmuligheder. Over for de argumenter forsvarede RUC sig ved at fremhæve sin særlige struktur. Mens undervisningsministeriets begrundelser blev mere generelle og rettet mod bredere uddannelsespolitiske planer, blev RUC's begrundelser rettet mod mere specifikke RUC-forhold end tidligere.

70'ernes vel nok mest betydningsfulde teoretiske skole, kapitallogikken, var i slutningen af 70'erne blevet kritiseret for sin manglende anvendelighed. De teoretiske analyser på RUC blev polariseret mellem kapitallogikere og strukturalister. En betydningsfuld kritik satte fokus på, at der manglede et "subjekt" i teorierne. Det var vanskeligt at forstå sig selv som deltager, som menneske, i den bevægelse. I begyndelsen af 70'erne havde de individuelle historier og erfaringer kun haft ringe betydning, men efterhånden som man hver især i flere år havde deltaget i bevægelsen, blev der flere, som også fortalte om deres personlige oplevelser. Det betød nu ikke nødvendigvis, at de kritiserede bevægelsen. F.eks. huskede RUC-læreren Signe Arnfred tiden for pakkelsen som en god tid.

"Jeg er vant til, at der konstant er drøn på, at der hele tiden er en kollektiv sammenhæng, et overindividuel engagement, som i studenterbevægelsen, i kvindebevægelsen, på RUC i den første tid. Jeg er vant til også selv at være i udvikling med nye indsigter, udfordringer, erkendelser hver dag (næsten). Det værste er tabet af kollektiviteten. Hvis man så bare sammen kunne indstille sig på en overvintringsstrategi. Men kollektiviteten er væk. Når jeg tænker på fremtiden, er det ikke mere vi og os og bevægelsen."

(RUC-LÆRER. 1978)⁸¹

I 80'ernes begyndelse kunne stemningen være temmelig pessimistisk. 70'ernes kritiske bevægelser havde grundigt gjort opmærksom på samfundets og verdens urimeligheder. De økonomiske realiteter, oprustningen, atomtruslen, undertrykkelse og elendighed rundt om i verden var en del af de unges verdensbillede, men det interne sammenbrud i venstrefløjens forklaringer gjorde det vanskeligt at se, hvad man skulle stille op med alle problemerne. Det var ikke let at stå splittet mellem 70'ernes kritik og 80'ernes perspektivløshed. En RUC-studerende forklarede i 1982, at hun var "klemmt inde". Bag hende var de "store oprørere fra '68". Fra dem havde hun overtaget de marxistiske analyser, kamperfaringerne, troen på, at det nytter at kæmpe

imod. Foran hende var den yngre no-future generation med dens pessimisme over for fremtiden, dens overbevisning om at "3. Verdenskrig og atombomber venter lige om hjørnet".

"Vi er blevet uhyggeligt socialiserede til at fortrænge os selv til fordel for, hvad vi tror er den ideelle handlen af politiske individer. Vi får dårlig samvittighed, hvis vi har mere lyst til at sy, læse skønlitteratur, gå i skoven eller studere end at tage til debatdag om den statslige nedskæringspolitik... *Det skal være et oprør, der starter indefra.* Jeg vil ikke dikteres, hvordan, hvor og for hvem dette oprør skal etableres, hverken af den etablerede venstrefløj eller af min egen antikverede politiske moral."

(RUC-STUDERENDE. 1982) (min fremhævelse)⁸²

På få år var der sket store forandringer. I 78 var tabet af de kollektive sammenhænge blevet beklaget. I 82 kunne man kræve retten til et individuelt valg. 80'ernes opgør med 70'ernes romantiske ideer blev udformet som et opgør med tvangen til fællesskab, en mulighed for at dyrke det individuelle. Endelig blev det muligt at udfolde sig og ved egen indsats gøre sit liv til en succes – uden at få dårlig samvittighed over at svigte et eller andet overordnet, ædlere mål. Mange unge var trætte af den puritanske holdning til de spændende og fascinerende muligheder for udfoldelse, oplevelse og nydelse, som det forhåndenværende kapitalistiske samfund trods alt kunne byde på.⁸³

På det politiske plan havde uddannelsesområdet på sin vis været at betragte som et "frirum", i og med at de statslige styringsmidler var helt utilstrækkelige. Det var



Buslinie 124 var indtil 1988 den eneste mulighed for at nå RUC med kollektive trafikmidler. Der var to busser på mange afgang, men alligevel var der ofte overfyldt i busserne. I 1988 åbnede Trekroner Station. Foto: RUC-NYT.

blevet forsøgt at rette op på manglerne, specielt med indførelsen af særstyreloven og dermed det eksterne rektorat på RUC. I 80'erne blev det helt anderledes. Totaldimensionering, faglige landsudvalg, adgangsbegrænsning og budgetreform blev hverdag. Der måtte nødvendigvis nye midler til for at sikre indflydelse på institutionerne for lærere og studerende.

I anledning af RUC's 10 års jubilæum i 1982 blev der gjort status over RUC's historie og aktuelle situation. Det skete i bogen om RUC's første 10 år: "RUC – et universitet i bevægelse".⁸⁴ Politiken bragte en fødselsdagskronik: "RUC's lange og bevægede årti".⁸⁵ Forfatteren var Henning Salling Olesen, der bl.a. havde været prorektor 79-81. Heri fremlagde han sine "erfaringer og vurderinger", der naturligvis var afstemt med, at RUC i den aktuelle situation ville afvise Undervisningsministeriets Grovskitse. Kronikken kan læses som en præsentation af RUC's nye selvbillede og af den version af RUC's historie, som kunne støtte den selvopfattelse. Det samme kan en række interviews med rektor Boel Jørgensen omkring jubilæet.

En mere moderne måde at drive borgerligt universitet på

I opgøret efter pakkelsen vedtagelse i 77 havde Henning Salling Olesen advaret mod at gennemføre den ny struktur med institutter opbygget omkring de enkelte fag. Han mente, at det ville føre til "den samme degenerering til akademisk facadefornyelse som en hel del anden kritisk videnskabelighed har gjort – altså til en mere moderne måde at drive borgerligt universitet på".⁸⁶ I 80'erne drejede diskussionen sig ikke længere om, hvordan man kunne undgå at gøre RUC til et moderne universitet. I stedet var det et led i RUC's nye selvforståelse netop at være et moderne universitet. Projektpædagogikken og kombinationsuddannelsernes tværfaglighed betød en hidtil uset fleksibilitet i universitetsuddannelserne, og dermed mulighed for at tilpasse uddannelserne til samfundets aktuelle behov samtidig med opretholdelse af det faglige niveau. I den udgave skulle RUC overleve som universitet. I den situation var det ikke hensigtsmæssigt at genoplive den heftige kritik af det moderne universitet, som var blevet fremført blot 5-6 år tidligere. I stedet sammenlignede Henning Salling Olesen situationen på RUC i 80'erne med situationen ved de gamle universiteter i 60'erne.

"Så sent som i 1967 var de professorstyrede; prægede af benhårde faglige hierarkier, af administrativ inkompetence og af traditionelle undervisningsformer (forelæsninger, manu- duktion, 'øvelser')... Videnskabeligt set var universiteterne konservative... Der er, siden jeg begyndte på et universitet i 1966, sket en radikal niveauforøgelse i de studerendes arbejde og kvalificering. Inden for visse forskningsområder kan man tale om en tilsvarende generel forbedring, inden for andre er der taget nye forskningsopgaver op som følge af denne udvikling."

(RUC'S LANGE OG BEVÆGEDE ÅRTI. 1982.)

I det perspektiv var der sket store forbedringer. Det konservative professorstyre var afløst af aktive studerende, og der var blevet plads til nye forskningsemner, f.eks arbejdsmiljø og forurening. Vedrørende 70'erne forklarede kronikken, at RUC og senere AUC på en gang skulle "materialisere et statsligt moderniseringskrav og studenternes og lærernes interne kritik af de gamle universiteter". Studenterbevægelsen ændrede sig fra at være orienteret mod "demokratiske ideer" til at kæmpe mod den statslige planlægning i 70'erne. Den kritik, som drejede sig om RUC's "politiske ensretning", førte til de "voldelige redningsforsøg":

"... reorganiseringen af basisuddannelserne, hvis umulighed førte videre til at sætte centret under administration. Det indsatte 'eksterne rektorat' arbejdede sig med hidsige beslutninger længere ned i kviksandet. Højdepunktet nåedes, da man i 1976 bortviste 203 studerende kollektivt, fordi de aktionerede mod at blive påtvunget en ny eksamensordning på halvvejen. Det tydeliggjorde vel nok for mange, at situationen var hysterisk, men man skulle rundt ad en midlertidig lukning af centrets samfundsvidenskabelige basisuddannelse, før det eksterne rektorat begyndte en langsom tilbagetrækning mod normale styrelsesforhold – en proces, der ikke er fuldstændig gennemført endnu. Siden der blev valgt nye kollegiale organer i 1978 – og siden RUC's praktiske resultater i form af færdigsyede kandidater, forskningsaktiviteter m.v. er begyndt at vise sig – er den særlige RUC-hetz ophevet..."

(RUC'S LANGE OG BEVÆGEDE ÅRTI. 1982.)

I stedet for at tale om de studerendes politiske engagement i 70'erne blev der stillet skarpt på de borgerlige avisers enøjede fokusering på alt andet end årtiets væsentlige bidrag til udvikling af dansk uddannelsespolitik. Studenternes aktioner blev forklaret som en rimelig reaktion på urimelige forhold: "umulig" reorganisering, det eksterne rektorats "hidsige" beslutninger, en "hysterisk" situation. De protesterede imod den statslige planlægning, men det nævnes ikke, at der efter deres egen opfattelse var tale om langt mere end protester mod et enkelt fænomen. De aktionerende studerende mente selv, at de gjorde deres bedste for at omstyrte samfundet. I stedet forklares det i kronikken, at samfundsændringer ikke kan komme fra universitetet.

"... den almene politiske og sociale udvikling har fjernet noget af troen på, at det kan lade sig gøre at ændre alting gennem akademisk arbejde eller gennem arbejde inden for de professioner, som studierne fører til. Det er blevet tydeligere, at selv om man får arbejde, er der en masse ting, som man ikke kan lave om på med en god bog og en god vilje. Det kan næsten kun betyde, at også for de studerende, der er socialt og politisk bevidste, aktive osv. får det at studere en mindre central plads i tilværelsen, end det har haft for nogle af årgangene omkring 1970... universiteterne er ikke omdrejningspunktet for hverken de studerendes eller hele den samfundsmæssige udvikling..."

(RUC'S LANGE OG BEVÆGEDE ÅRTI. 1982.)

RUC og omverdenen

RUC's forhold til omverdenen gennemgik en synlig forandring fra midten af 70'erne til midten af 80'erne. I løbet af 70'erne var der blevet givet én standardforklaring på, at RUC ikke havde udviklet sig, som man havde drømt om. Undervisningsministre og Folketing havde nemlig taget afstand fra RUC-studiernes indhold og havde derfor ikke tilladt udbygning af centret, men havde tværtimod gennem forskellige initiativer pålagt RUC indskrænkninger af det oprindelige grundlag. Mange på RUC mente, at hvis blot RUC havde fået "lov at passe sig selv", ville det være blevet et godt og velfungerende universitet. Fokuseringen på "de ydre fjenders" betydning gav mulighed for at undlade at omtale et af de vigtigste træk ved RUC i 70'erne, nemlig den store interesse for studier på marxistisk grundlag.

"... den meget lange politiske kamp [tog] fra starten en drejning væk fra RUC's reelle problemer. Allerede to måneder efter de første studerendes ankomst i 1972 fandt centrets første rektor ud af, at det var en marxistisk missionsskole, han havde fået startet, og at centret var kørt af sporet. De studerende blev forståeligt nok overraskede og gale i skralden. *Samtidig var de universitetspolitiske konflikter mellem tilhængere af traditionel forskning og undervisning og reformtilhængere, indskrænket til et enkelt aspekt, som borgerlige aviser og politikere vidste at benytte.* Det førte til den lange serie af voldelige redningsforsøg, som prægede centret de følgende år..."

(RUC'S LANGE OG BEVÆGEDE ÅRTI. 1982) (min fremhævelse)

70'ernes RUC-aktioner blev her gjort til et spørgsmål om modsætningen mellem RUC's rimelige og rigtige mål, overfor ministeriets urimelige krav og indgreb og den "borgerlige pressehetz". Det blev en tilstrækkelig forklaring på, at der havde været aktioner på RUC i 70'erne. Rækken af indgreb var blevet repeteret adskillige gange i 70'erne: ingen folkeskolelæreruddannelse, reorganisering af basisuddannelserne, indsættelse af det eksterne rektorat, midlertidig lukning af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse og stramninger i reglerne for overbygningsuddannelserne. Set i det lys var politikken over for RUC simpelthen urimelig. Den historiefortælling lagde ikke op til kritisk selvrefleksion, f.eks. til en diskussion af, om det var rigtigt, når RUC's kritikere hævdede, at det teoretiske grundlag for studierne i 70'erne ikke var tilstrækkelig bredt. Det aspekt blev slet ikke omtalt.

Der blev ikke taget afstand fra 70'erne i ord, men 80'ernes handlinger var anderledes end 70'ernes. Der blev gjort et betydeligt arbejde for at bringe RUC og omverdenen på talefod. Omverdenen blev ikke længere opfattet som fjendtlig, RUC skulle ikke længere lukke sig om sig selv, men skulle åbne sig over for omverdenen. "Vi må simpelthen være i stand til meget bedre at fortælle omverdenen, hvad det er vi beskæftiger os med", sagde rektor Boel Jørgensen ved RUC's 10 års jubilæum i 1982. "Alt i alt er vi meget tilfredse, når det kommer til stykket."⁸⁷ Der var kun få spor

tilbage af 70'ernes kritiske holdning til "statsmagten". Alle interne uenigheder blev omhyggeligt nedtonet – og faktisk fyldte de kun lidt i den interne debat. Selv de uenigheder, som havde fulgt efter etableringen af institutter i 1977, var tilsyneladende blevet begravet. Under Grovskitsens trussel handlede det om at forsvare det RUC, som var opbygget. En yndet argumentationsmåde var at udvælge visse dele af RUC's arbejde for at forklare, hvordan RUC's oprindelige principper var gennemført med succes og nu skulle fastholdes. Det skete f.eks. i RUC-avisen 1982.

"Når vi ser tilbage på RUC's 10-årige historie, må vi konstatere, at vi på en række områder har nået tilfredsstillende resultater. Gruppearbejdsformen har stået sin prøve og anvendes nu i vidt omfang, også på de andre højere læreanstalter. Vi har fået uddannet nogle dygtige kandidater til de jobs, de skulle ud og varetage. De studerende har lært at samarbejde og at drage omverdenen ind i deres studier." (RUC-AVIS. 1982)

Derimod blev der ikke talt om, hvilke principper der undervejs mere eller mindre nødtvungent var blevet fraveget, f.eks. løbende evaluering fremfor eksamen med ekstern censur. Eller at der havde været uenighed om, hvad der skulle være RUC's principper i udgangspunktet. Den ny selvforståelse skulle tilsløre, at der faktisk var væsentlige dele af 70'ernes selvforståelse, som ikke længere var "god tone", ved at medvirke til at skabe en ny begejstring og en ny identitet på RUC.

Revolution eller ej?

Debatten om udformningen af RUC-avisens forside 1980 viser de forskellige holdninger til, hvad RUC skulle stå for, og hvordan centret i konsekvens heraf skulle præsentere sig. Forsidebilledet blev karakteriseret som "en godbid for højrefløjens propagandister" af Claus Bryld, lektor i historie. Kritikken blev delt af flere andre lærere, som ytrede sig i RUC-NYT samt af RUC's rektor og prorektor, Boel Jørgensen og Henning Salling Olesen. Kritikerne tog stærk afstand fra den romantisering af vold og revolution, som forsidebilledet og flere billeder inde i avisen var udtryk for. Billederne tegnede et forvrænget billede af RUC, idet der gang på gang blev lagt vægt på, at RUC var "anderledes" end andre universiteter på grund af sit "aktuelle og sensationelle" emnevalg.

Claus Bryld fandt det vigtigt, at RUC-avisen præsenterede RUC som et pluralistisk universitet, hvor der også fandtes lærere, som arbejdede med skønlitteratur, konger og generaler, ja, en ny studerende kunne endog "risikere at falde ind i et hus, der hverken beskæftiger sig med revolutionære bevægelser eller med grevinde Danner-stiftelsen. I stedet finder man en række mosefund, der læser krøllede bogstaver eller taler udenlandsk."⁸⁸

"Jeg tror ikke på, at de heroiske og "revolutionære" positurer, RUC-avisen excellerer i, tiltrækker ret mange, men til gengæld skræmmer denne poseren en del mennesker væk. Mu-

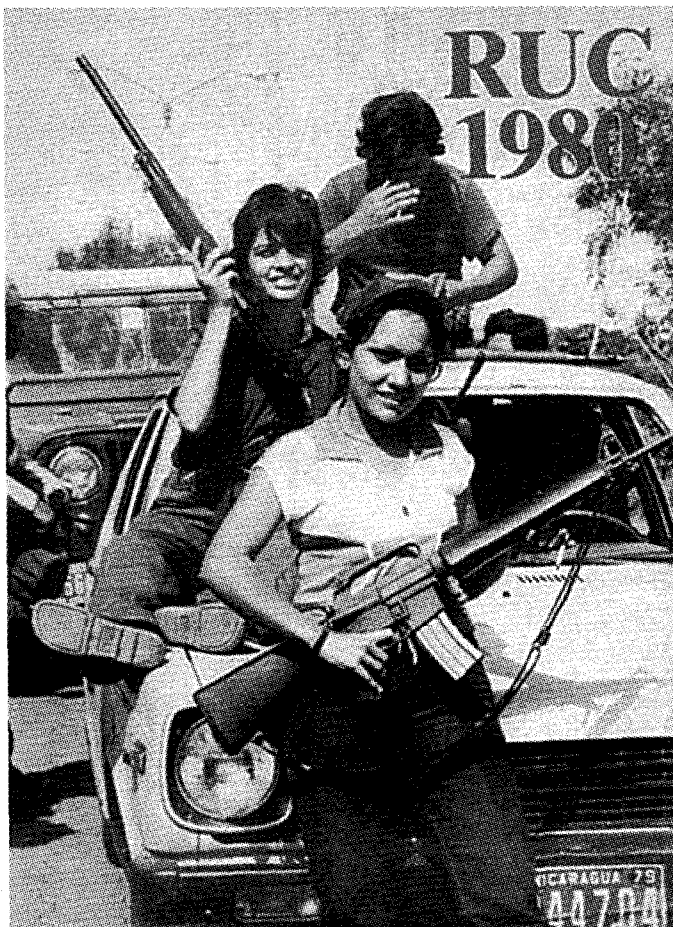
ligvis folk, som H.C. finder for traditionalistiske, gammeldags eller på anden måde uværdige til at studere her hos revolutionens fortrop. Men hvorfor skal de ikke starte her for ved selvsyn at forvise sig om, at RUC er bedre end sit rygte?”

(CLAUS BRYLD. RUC-LÆRER. 1980)⁸⁹

Den H.C. som indlægget omtaler, er Hans Christian Viemose, som havde været med til at udforme grundlaget for 70'ernes store aktioner. Han var i 1980 medredaktør på RUC-avisen, og havde i et indlæg forklaret, hvorfor han mente, at billedet ville henvende gymnasieelevernes opmærksomhed på RUC-avisen. Det var et “fængende billede”, et “smilende” og “positivt” billede, der udstrålede “kamp”. En anden studerende, der netop var startet på RUC, sagde tingene mere lige ud:

“Det vigtige i denne forbindelse er, at de borgerlige beskylder os på RUC for at lave skjult marxistisk indoktrinering og andre “slemme” ting. Her får de det lige durk i hovedet, værsgo, og hvad så, vi vil ikke underkaste os jeres censur- og ensretningsforsøg. Her har vi

I 1980 var RUC-avisens forside et billede af sandinistiske soldater, to unge kvinder med skydevåben og en ung mand, siddende på en bil. Det gav anledning til en del debat på RUC mellem dem, som ønskede at præsentere RUC som et pluralistisk universitet uden politisk ekstreme synspunkter, og dem som med RUC-avisen ville tiltrække en særlig type studerende.



endelig et friskt og livsbekræftende initiativ, der viser, at der stadig er nogle, der tør give igen med samme mønt som de borgerlige i stedet for at dukke nakken og resignere, og så skal en flok RUC-lærere ødelægge det hele.”

(STUDERENDE. SAMFUNDSVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE. 1980)⁹⁰

Debatten om forsidebilledet viste, at en del RUC-lærere ikke ville forbindes med revolution og “voldsromantik”. På den anden side mente nogle i RUC-avisens redaktion, at forsiden var et godt blikfang for RUC-avisen, og dermed ville “appellere særligt til de studenter, vi mener passer til RUC”. Det tog rektor og prorektor skarp afstand fra. De lagde vægt på, at RUC var for alle studerende, ikke kun en bestemt type, “de rigtige”.⁹¹ At debatten kom på netop det tidspunkt antyder, at der skete en polarisering: Billedet var et fortættet udtryk for 70’ernes stemning, som kritikerne af billedet ønskede at lægge afstand til.

Pædagogik som middel eller mål?

To vigtige tendenser havde præget RUC’s udvikling gennem 70’erne: tendenser i retning mod modernisering af samfundet og mod “samfundsomvæltning”. Den problemorienterede pædagogik kunne indgå i begge bestræbelser.

“I takt med planlægningen af RUC kørte en diskussion af pædagogik og studieform, som bl.a. mundede ud i projektarbejds centrale placering, og som nok i højere grad [end de studerendes kritik af den statslige planlægning] ramte det væsentlige i denne modernisering af universiteterne. Udviklingen af almene problemløsningsfærdigheder, træning i kollektivt arbejde, problembevidsthed, fleksibilitet, refleksion af erhvervsroller. Disse kvalifikationskrav var – og er stadig – grundlæggende *modsetsningsfyldte*: Det er kapitalismens krav om en ændret uddannelse af elitefunktionærer såvel til den private som til den stadig ekspanderende stats funktioner – og det er samtidig nogle grundlæggende kritiske og helhedsorienterede kvalifikationer.”

(RUC’S LANGE OG BEVÆGEDE ÅRTI. 1982.) (min fremhævelse)⁹²

I grundlaget for 70’ernes aktioner var det problemorienterede projektarbejde blevet præsenteret som de kritiske studerendes middel til at opnå den indsigt og erkendelse, som var nødvendig for at drive studier i arbejderklassens interesse. Det var i 82 blevet til de mere neutrale “kritiske og helhedsorienterede kvalifikationer”. Det problemorienterede arbejde gav mulighed for indsigter, som mere traditionel undervisning ikke gav mulighed for. Samtidig erkendte de kritiske studerende og deres lærere, at det problemorienterede projektarbejde også gav netop de kvalifikationer, som kunne fremme samfundets modernisering. Det blev betragtet som en mærkværdig modsætning, som gav en god mulighed for at drive de samfundskritiske studier i en statsinstitution. 70’ernes kritik af forholdene på RUC beskæftigede sig ikke med

pædagogikken, men drejede sig om de faglige og styrelsesmæssige forhold. 70'ernes teknokrater havde ændret den traditionelle studiestruktur for at skaffe mere fleksibel arbejdskraft, altså akademikere som nemt kunne indgå i aktuelle arbejdsopgaver. I 80'erne lagde RUC vægt på, at det netop var det, der var resultatet af RUC's studieform. De studerende målrettede deres studium mod bestemte funktioner, gennem fagvalg og ikke mindst gennem projektvalget.

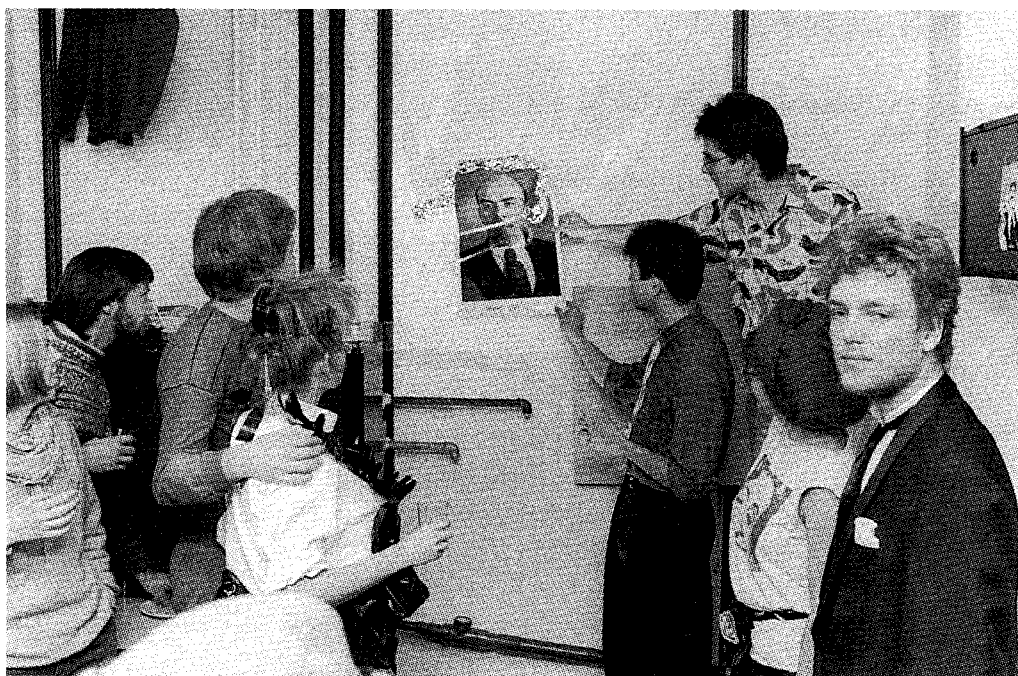
“Gennem basisuddannelsen og projektarbejdet på overbygningen sker der – inden for de gældende bekendtgørelses rammer – en stadig udvikling i det faglige arbejde. Den relative åbenhed med hensyn til emnevalg, som projektarbejdet indebærer, medfører, at nye faglige problemstillinger og perspektiver forholdsvis let vinder indpas og afprøves i uddannelsen... Generelt formuleret kan man sige, at RUC's særlige studiestruktur muliggør, at *nye samfundsmæssige behov og problemstillinger forholdsvis hurtigt opfanges og bearbejdes* – i og med at indholdet i uddannelserne ikke bare styres fra “oven”, men også fra “neden” gennem de studerende og deres sociale erfaringer og berøringsflader.”

(RUC'S SVAR PÅ GROVSKITSEN. 1982)(min fremhævelse)⁹³

Det var en helt anderledes argumentation for “det frie projektvalg”, end de kritiske studerende havde opstillet midt i 70'erne. Dengang var det frie projektvalg et led i realiseringen af idealet om studier i arbejderklassens interesse. I 80'erne blev det et led i moderniseringsprocessen. Hverken den centrale rolle, som de socialistiske ideer havde haft for udformningen af pædagogikken i 70'erne, eller de ændringer, der var blevet pålagt RUC, f.eks. i form af krav om eksamen med ekstern censur (og den ødelæggende effekt man dengang havde forudset det ville få), blev omtalt. Heller ikke de vanskeligheder med at gennemføre gruppearbejdet, som f.eks. afspejlede sig i procesbeskrivelserne i de studerendes projekter, blev reflekteret i 80'ernes store satsning på at fremstille RUC's pædagogik som en entydig succes. Når RUC's pædagogik kunne erklæres for vellykket, skyldtes det ikke mindst, at det havde vist sig, at de færdiguddannede kandidater fik arbejde, og at deres kvalifikationer var værdsatte på arbejdspladserne. Der var fælles positive træk i de kommende gymnasielæreres pædagogikum-udtalelser:⁹⁵

- de kunne praktisere varierede undervisningsformer, specielt gruppearbejde og projektarbejde
- de fik en særdeles god kontakt med eleverne
- de var gode til at planlægge deres undervisning og at forbinde undervisningen med elevernes forudsætninger og interesser
- de kunne på en konstruktiv måde medvirke til tværfaglig undervisning og fagintegration

I slutningen af 70'erne og begyndelsen af 80'erne mistede de politiske mål deres indiskutable samlingskraft og forklaringsværdi. Dels fordi den interne kritik af bl.a.



“Nye tider, nye unge, nye tanker. Marx og Lenin er yt. 68’ere gider vi ikke se på mere. De tog for meget for givet. Det er bedre at tænke selv i stedet for at overtage andres tanker. 68’erne tog meget håndfast på tingene. Man skulle hele tiden mene noget. “Vi skal ikke være så vrede som dem.” Roskilde Tidende dækkede begivenheden, da studerende tog Lenin-plakaten ned fra væggen. (Foto: Jytte Jørgensen/Roskilde lokalarkiv. Roskilde Tidende 15.2. 86).

kapitallogikken blev for kraftig, dels fordi Undervisningsministeriet i løbet af 70’erne opbyggede mere effektive styringsredskaber på uddannelsesområdet. Da politikken ikke længere kunne fungere som samlingspunkt og fælles værdigrundlag, var der brug for en afløsning. I forbindelse med Grovskitsen og ændringen i RUC’s strategi i begyndelsen af 80’erne blev der bl.a. lagt vægt på, at pædagogikken havde haft og fortsat skulle have en helt central placering i RUC’s uddannelsesprofil. Derfor er det ikke overraskende, at pædagogikken blev det selvfølgelig samlingspunkt. Pædagogikken blev omdrejningspunktet for den fælles identitet som “RUC’er”, og gennemførelse af projektpædagogik blev et mål i sig selv. Fokusering på pædagogikken som RUC’s særlige kendetegn betød et tabu-lignende forbud mod åbent at diskutere de problemer, som også fandtes i den pædagogiske model. De fordele ved pædagogikken, som blev draget frem i begyndelsen af 80’erne, blev gentaget igen og igen med stor overbevisning, men de levnedde ikke plads til kritik eller udvikling. Tværtimod var budskabet, at man nu havde fundet en god pædagogisk form, der kunne fungere, som den var. Den politiske strategi passede på dette punkt sammen med de personlige behov: “Mange gamle RUC-lærere har nok en del ‘pædagogik-angst’, en

individuel personlig angst for at blive konfronteret med den afstand, der er mellem idealerne og ens egen formåen.”⁹⁴ Det blev ikke diskuteret, hvordan modellen kunne udvikles, ligesom der ikke blev lavet mange konkrete beskrivelser af pædagogiske forløb.

Hvis også den pædagogiske model blev anfægtet, ville der slet ikke være noget tilbage på RUC, som kunne give centret en særlig – og positivt ladet – identitet. Det var vigtigt at fastholde i hvert fald én succes på RUC! Og den succes var pædagogikken. Det skulle der ikke røres ved.

En ny tværfaglighed

Begrebet tværfaglighed er ikke entydigt defineret, men er blevet brugt om forskellige overskridelser af traditionelle discipliner. Under RUC's planlægning betød tværfaglighed især faglighed inden for de enkelte hovedområder, men på tværs af de kendte discipliner.

“Den tværfaglige problembehandling vil i høj grad bygge på den eksisterende mangfoldighed af disciplinære synsmåder; men netop ved at disciplinerne underordnes forskningsarbejdet vil samfundsvidenskabens objekt: *den komplekse og ikke disciplinopdelte samfundstotalitet* få mulighed for at træde ind i det erkendelsesmæssige synsfelt uden på forhånd at blive skåret til efter enkeltvidenskabernes institutionaliserede begrebsapparater.”

(BETÆNKNING OM SAMFUNDSVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE. 1972)⁹⁶

(betænkningens fremhævelse)

I 1972 var der enighed om, at RUC's uddannelser skulle være tværfaglige, det ville give mulighed for at opnå nye erkendelser. Det tværfaglige arbejde blev betragtet som vigtigere end arbejdet inden for de enkelte discipliner, som derfor ikke blev prioriteret særlig højt i de første år. Mange mente, at disciplinorientering betød, at virkeligheden blev delt op, så de studerende ikke kunne få et samlet overblik over bestemte problemer. Alternativet skulle være tværfaglighed. I midten af 70'erne gav tværfaglighed mulighed for “totalanalyse”: med udgangspunkt i den kapitallogiske kritik af den politiske økonomi kunne ethvert problem sættes ind i sin samfundsmæssige sammenhæng. Derfor fik samfundsorienterede indfaldsvinkler stor betydning i alle fag og tværfaglighed blev nærmest en eufemisme for kapitallogisk analyse. Der blev opbygget en argumentation om, at de enkelte dele af pædagogikken hang uløseligt sammen. Tværfaglighed og problemorientering var to sider af samme sag.

Fagdiscipliner: fra forhindring til forudsætning

I begyndelsen af 80'erne var det en del af RUC's nye selvbillede, at institutionen skulle opfattes som et universitet, hvor tværfaglighed var et vigtigt princip. Ikke mindst i lyset af planerne om at lukke det humanistiske og eventuelt også det natur-

videnskabelige hovedområde var det vigtigt at holde fast i det. Alle fag havde deres plads og funktion i forhold til hinanden. RUC blev karakteriseret som "et universitetsmiljø, der med samfundsvidenskab som tyngdepunkt især bygger på de muligheder, der ligger i tværfagligt samarbejde mellem HUM, SAM og NAT."⁹⁶ Det er ikke overraskende, at RUC betragtede sig selv som et "SAM-universitet" i begyndelsen af 80'erne, for 70'ernes fagkritik og den ivrige brug af marxistisk analyse havde netop sigtet på at etablere et samfundsvidenskabeligt udgangspunkt for humaniora og naturvidenskab. Det tværfaglige samarbejde måtte nødvendigvis bygge på, at de tre hovedområder eksisterede med "selvstændig identitet" på centret. Naturvidenskab måtte ikke betragtes som et "instrument" for samfundsvidenskaberne, humaniora ikke som et "tilbehør" til de administrative uddannelser.⁹⁸ De tre hovedområder skulle altså bevares for at sikre, at RUC's faglige miljøer fortsat kunne udvikle sig efter de samme retningslinier som hidtil.

I løbet af RUC's første 10 år var der sket en vigtig bevægelse i opfattelsen af tværfaglighed. De enkelte fag eller grænserne mellem hovedområderne blev ikke længere betragtet som hindringer for tværfaglighed, men tværtimod som forudsætninger for tværfaglighed. Det skete uden at forkaste 70'ernes arbejde.

"Brydningen mellem de tre hovedområders traditioner og tvangen til samarbejde har på RUC betydet, at nye forsknings- og undervisningsfelter er taget op. De tidligere isolerede videnskaber har været tvunget til at mødes og undersøge, hvad man kunne bruge hinandens forskningstraditioner til. Der har været tale om et tværfagligt samarbejde, men *et tværfagligt samarbejde kræver jo netop, at der er nogle fag, der kan samarbejde*. Et universitet kan bære at opbygge mange nye miljøer, men det forudsætter, at der er noget at opbygge dem fra, og at linierne til de faglige kompetencer, der har opbygget de nye miljøer for forskning og undervisning, konstant holdes vedlige, så der ikke opstår for mange snævert kvalificerede uddannelser."

(HENRIK TOFT JENSEN OG HENNING SALLING OLESEN 1983)(min fremhævelse)⁹⁹

Argumenterne for at bevare de eksisterende fag handlede især om RUC-uddannelsernes faglige kvalitet og værdi – også ud over de konkrete uddannelsesforløb. To lukningstruede fag, historie og biologi, kunne med udgangspunkt i tværfagligheden på RUC argumentere for deres uundværlighed.

"Ordet universitet er afledt af universal, dvs altomfattende. En lærestanstalt, som ikke omfatter de vigtigste grene af videnskaben, kan ikke betragtes som et egentligt universitet. Der kan ikke herske tvivl om, at biologi er en af de vigtigste grene af den moderne videnskab."

(INSTITUT I. 1983)¹⁰⁰

"Universitetspolitisk ville en nedlæggelse af historie og samfundsfag således være en katastrofe, og en fortsættelse af de øvrige gymnasielæreruddannelser meningsløs... Ved at berø-

ve gymnasielæreruddannelserne muligheden af at skabe historiske og samfundsmæssige sammenhænge og perspektiveringer har man samtidig torpederet hele RUC's eksistens som universitet. Uden historie og samfundsfag vil fagprofilen ikke kunne fungere, og tværfagligheden og det problemorienterede projektarbejde falder sammen som meningsløse boller.”

(HISTORIE-LÆRERE. 1982)¹⁰¹

Samtidig blev der argumenteret for, at deltagerorientering og gruppearbejde også hørte med i RUC's etablerede studiestruktur. Hensigten med hele argumentationen var at påvise historiefagets uundværlighed på RUC, og det skete ved at henvise til historiefagets betydning i den tværfaglige model:

“Problemorienteringen er ... en konsekvens af fagkritikkens erkendelse af, at de historiske og samfundsmæssigt relevante problemer har en form og et indhold, som afspejler den levede virkelighed, uden hensyntagen til de etablerede faggrænser, som erkender virkeligheden stykkevis og delt. Problemorienteringen hænger derfor *uløseligt* sammen med et andet grundlæggende princip: fagintegrationen... man søger brugbare forståelses- og forklarings-elementer i andre fags teorier og metoder i forhold til det bearbejdede problem.”

(HISTORIE-LÆRERE. 1982)¹⁰²



I 80'erne blev der optaget flere og flere studerende på RUC, specielt på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse. RUC fik ikke dengang mulighed for at bygge nye permanente undervisningslokaler, men de akutte pladsproblemer blev løst med opførelsen af pavilloner. Foto: Henrik Jørgensen/RUC-NYT.

Der blev argumenteret for de enkelte fags berettigelse ud fra deres særlige faglige kvalitet og position i forhold til andre fag, ikke i forhold til dem selv og deres egne traditioner. Løsningen på problemet blev kombinationsuddannelser, som administrerede sammenhængen mellem de enkelte fag og tværfagligheden på en ny måde. Det tværfaglige begreb havde igen fået nyt indhold, idet der blev lagt vægt på basisuddannelsernes tværfaglige karakter, som fortsat var en tværfaglighed inden for et enkelt hovedområde, men samtidig blev kombinationsuddannelserne præsenteret som en ny realisering af det tværfaglige projekt på trods af, at der ikke blev etableret fysiske rammer for det tværfaglige arbejde. De enkelte uddannelsers tilhørsforhold til bestemte og adskilte institutter blev opretholdt, men ikke beklaget.

En ny opfattelse af tværfaglighed var ved at bide sig fast på RUC. Tværfaglighed var på tværs af hovedområderne. Samarbejde på tværs af disciplinerne var allerede et fastsat princip, f.eks. i forvaltning og tek-sam. Nu skulle der kæmpes mod isolation af den samfundsvidenskabelige indfaldsvinkel. Hvis samfundsvidenskaberne isolerede sig, ville det medføre en "traditionalisering" af de humanistiske og naturvidenskabelige fag. F.eks. skulle de internationale udviklingsproblemer også behandles fra humanistiske og naturvidenskabelige synsvinkler. Her blev traditionen fra fagkritikken om et samfundsmæssigt udgangspunkt for studierne videreført, men 70'ernes ideal om at skabe en helt ny forbindelse mellem samfund og universitet var skudt ned. De studerende skulle først og fremmest opfylde nogle faglige krav, og så var det godt, hvis de derudover kunne formidle deres studieresultater til folk uden for universitetet.

På en række andre områder var der sket brud med antagelsen om, at problemorientering nødvendigvis skulle føre til tværfaglighed. I løbet af 80'erne blev der skrevet mange problemorienterede projekter indenfor rammerne af et enkelt fag. De tidlige 70'eres ihærdige modstand mod "discipliner", som de enkelte fag blev kaldt dengang, blev i 80'erne ændret fundamentalt, da det blev et anerkendt princip, at tværfaglighed måtte bygge på faglighed. Med kombinationsuddannelserne i 84 fik tværfaglighedsbegrebet igen ny betydning. Der blev nu lagt vægt på, at faglige miljøer var en forudsætning for tværfaglighed, det fundament, som tværfaglighed skulle bygge på. Tværfaglighed skulle stadig være på tværs af hovedområderne. Ikke fordi det gav den bedste mulighed for at lave en kapitallogisk analyse, men fordi det svarede til arbejdsmarkedets krav. Der skulle uddannes folk med kompetencer, der rummede både administrative og sproglige eller naturvidenskabelige elementer, eller folk med humanistisk og naturvidenskabelig kompetence på en gang. Kandidaterne kunne nemlig ikke længere regne med at blive ansat i gymnasiet, de skulle finde ansættelse i den offentlige og private administration. Det nye tværfaglige koncept løste den gamle konflikt mellem de miljøer, som ville basere sig på de faginterne problemer, metoder og traditioner og de miljøer, som – qua deres emne, erhvervsorientering (og politiske observans) – ville arbejde på tværs af etablerede faggrænser. Det tværfaglige arbejde har givet nye emner og indfaldsvinkler mulighed for vækst og identitet, men det har ikke i det lange løb anfægtet de etablerede videnskabelige nor-

mer eller for alvor stillet spørgsmålstejn ved berettigelsen af de traditionelle faglige discipliner. Tværtimod har udviklingen siden midten af 80'erne betydet en bekræftelse af de traditionelle faglige discipliners brugbarhed og uundværlighed, hvilket især afspejler sig i den almindelige antagelse om, at faglighed skal komme før tværfaglighed.

Begyndelsen af 80'erne var præget af meget konkrete og vidtgående krav om ændringer på RUC. Det kom til udtryk i Grovskitsen, i Haarders forslag om at lukke humaniora og i lukningen af socionomi, samfundsfag og psykologi. Kombinationsuddannelserne blev RUC's svar på de udfordringer, og dermed skete der nu ikke kun ændringer på det "ideologiske" niveau, men i høj grad også på det konkrete niveau.

At forandringerne på RUC virkelig var udtryk for tidens – og politikernes – krav, blev bekræftet, da undervisningsminister Bertel Haarder i 85 gjorde rede for sine planer på uddannelsesområdet.

“Det snævre erhvervsigte må fjernes fra de beskæftigelsestruede fag. Et eksempel er de humanistiske universitetsstudier, der stort set har sigtet mod gymnasielærergerningen, et arbejdsmarked, som for lang tid fremover kun vil aftage ganske få kandidater... Uden at studiet mister identiteten som humanistisk, kan der nu oven på en humanistisk grunduddannelse bygges en større variation af studieelementer, f.eks. datalogi, samfundsvidenskabelige fag eller naturvidenskabelige elementer, der forøger kandidaternes anvendelighed i den private sektor.”

(BERTEL HAARDER. 1985)¹⁰³

Her gentages principperne for RUC's kombinationsuddannelser som et alment princip for alle universiteter. Samtidig lagde ministeren vægt på et andet nyt RUC-princip: faglighed før tværfaglighed.¹⁰⁴ I udarbejdelsen af kombinationsuddannelserne var RUC ikke blot imødekommende over for ministeriets krav, de blev faktisk opfyldt til overmål med den ny struktur. På den måde sikrede RUC sig en vis indflydelse på udformningen af de ændringer, som ikke kunne undgås. Der er ingen tvivl om, at kombinationsuddannelserne var et genialt træk i arbejdet for at sikre RUC mod forvandlingen til forvaltningshøjskole. Men det er også sikkert, at de omfattende ændringer krævede omstilling på mange niveauer på RUC, fra den overordnede struktur til den enkeltes opfattelse af sit fag og sit virke.

“RUC stadig i vore hjerter?”

RUC's nye image var ikke kun et spørgsmål om en ny strategi over for offentligheden. Også internt på RUC blev mange forhold ændret. Det viste sig bl.a. i en rundbordssamtale mellem tre RUC-lærere, som blev bragt i det kritiske tidsskrift *Kontext* i 88 under overskriften “RUC stadig i vore hjerter?”. Her var de så at sige “på hjemmebane” og kunne udtrykke sig mere frit end det var tilfældet i de store aviser, hvor RUC-lærere stadig bevægede sig på taktiske listefødder. Overskriften var en henvis-

ning til Signe Arnfreds artikel "RUC i vore hjerter" fra 78, hvori hun kritisk og engageret berettede om de ødelæggelser, som hun mente, den ny institutstruktur havde ført med sig i engagement, sammenhold og faglige muligheder.¹⁰⁵ I 88 var spørgsmålet, hvordan RUC-intentionerne fra dengang kunne leve i den aktuelle tidsånd.

"Det er slet ikke så længe siden, jeg har gennemgået vare- penge-kredsløbet. Det var sidst jeg var i basis... der sker sådan ved bestemte lejligheder, så hiver jeg sådan noget op af tasken og støver dem af. Det var i hvert fald en positiv oplevelse. Men jeg gør det kun sådan, som jeg siger, når det flasker sig. Hvad med os selv? Jeg har fået et andet forhold til det der med årene. I dag opfatter jeg mere teorier af forskellige typer, på forskellige områder, som nogle tænkeforsøg, man kan begive sig ind på og følge et stykke ad vejen og se, hvad der kommer ud af det. Og på den måde tror jeg nok, at jeg ligger på linie med de studerende. – Ja, det kan selvfølgelig være selvbedrag, men jeg synes ikke, jeg har så faste forestillinger om, hvordan verden og omegn ser ud og heller ikke, hvordan det videnskabeligt ser ud nu."

(KAREN SONNE JAKOBSEN, RUC-LÆRER. 1988)¹⁰⁶

"...jeg var vejleder på et projekt ... om skovdød... Men havde det været for ti år siden, så havde det været et fagkritisk projekt, fordi der ikke var nogen i det omgivende miljø, der ville acceptere, at det hed skovdød, eller at der overhovedet eksisterede det fænomen... Men sådan er det jo ikke i dag. Det er jo et etableret faktum, at der er skovdød... Altså vores fagkritik inden for naturvidenskaben gik jo på overhovedet at slås med de kemiske og biologiske og naturvidenskabelige miljøer, om at der var økologiske problemer. Det kan man jo ikke være i tvivl om i dag."

(JAN KRAG JACOBSEN, RUC-LÆRER. 1988)¹⁰⁷

"Vi har i realiteten erstattet den revolutionære vision med en forestilling om, at det er muligt gennem en form for holdningsprægning, en form for informationsvirksomhed, at ændre på eksisterende forhold i samfundet til det bedre, men altså uden revolution... Så jeg er grundlæggende enten mindre kritisk eller mere optimistisk, hvordan man nu vender det, med hensyn til mulighederne for at ændre det bestående system gennem forskellige holdningspåvirkninger."

(MIHAIL LARSEN, RUC-LÆRER. 1988)¹⁰⁸

Disse udsagn efterlader ingen tvivl om, at der var sket ændringer siden 70'erne, men viser også de forskellige positioner i 80'erne: at undervise i marxistisk teori (= vare- penge-kredsløbet) "når det flasker sig"; at 70'ernes kritik er blevet etableret viden, f.eks. omkring økologiske spørgsmål; at arbejde for at gøre samfundet bedre, men uden revolution.

Blandt de studerende var der selvfølgelig også sket ændringer. Lærerne talte i rundbordssamtalen om, at de studerende var langt mere bevidste om, at deres studier skulle føre til et job, end de selv havde været, da de var studerende i 60'erne. Samtidig

var de studerendes politiske synspunkter i 80'erne langt mere spredte, end det havde været tilfældet i 70'erne. "I gamle dage var der kun bestemte typer af projekter, som lå meget tæt op ad de politiske grupperinger af lærere... I dag er det nok meget mere pluralistisk. De studerende er i dag ikke sådan at line op om noget firkantet relativt enkelt politisk synspunkt."¹⁰⁹

Det var uden tvivl rigtigt, men ikke alle var tilfredse med det. Studenterrådet udgav i 1988 pjecen "Virkelighedens projektarbejde", som var en opfordring til at lave fagkritiske projekter.¹¹⁰ Fagkritik fik her en ny definition. Det var ikke længere et bestemt indhold, men en form, der rummede politiske synspunkter. "På den måde kan man principielt godt lave borgerlig fagkritik." Der blev lagt vægt på, at projekterne skulle have en værdi ud over at være egnede som eksamensgrundlag. Det kunne de enten få ved at omhandle emner af betydning for bestemte grupper eller ved at være en del af Den Store Undersøgelse, undersøgelsen af samfundets grundlæggende uretfærdigheder. Den undersøgelse kunne ganske vist ikke belyses til bunds gennem et projekt om f.eks. arbejderlitteraturens eksistensbetingelser i et kapitalistisk samfund, men et sådant projekt ville alligevel være et skridt på vejen. Studenterrådet afholdt sig fra at opstille retningslinier for "et fornuftigt kritisk perspektiv". "Det kritiske perspektiv må formuleres af dem, der laver det."

"I dag vil den herskende forklaring ofte indeholde marxistiske elementer, men det gør det ikke mindre nødvendigt at være kritisk over for den. Marxisme er ikke nødvendigvis kritik, og kritik er ikke nødvendigvis marxisme."

(STUDENTERRÅDET. 1988)¹¹¹

Til gengæld argumenterede Studenterrådet i et kapitel, der blev omtalt som en "værktøjskasse", for de arbejdsformer, som de mente var grundlaget for fagkritikken, nemlig problemformulering, problembearbejdning og overvejelser om praksisdimensionen, altså kontakt til folk uden for RUC, som kunne have gavn af at kende projektets resultater. Selve eksistensen af det kapitel viser, at disse begreber ikke længere blev taget for givet på RUC, men at det var nødvendigt at præsentere dem for de nye studerende. Samtidig bekræftede det, at det i højere grad var studieformen end studiernes indhold, der adskilte RUC fra andre uddannelsesinstitutioner. Til forskel fra RUC-ledelsens indlæg i de store aviser forbandt Studenterrådet formen med et kritisk indhold i studierne.

Fem studenterhuer til RUC

I august 1988 bragte Politiken en overraskende nyhed: Erhvervslivet foretrak kandidater fra RUC fremfor fra de gamle universiteter. Dansk Arbejdsgiverforening havde givet de enkelte universiteter "studenterhuer", og RUC var topscorer med de maksimale fem huer, AUC og Odense Universitet fik fire huer og Århus og Køben-

Universiteter på salgstur

Af Ole Lindboe
Grafik: Hans Færch
og Peder Nyman
Foto: Lars Hansen

Den tid, hvor den glade kandidat tek gik ud af porten fra universitetets med sit kandidatbevis i hånden og tilbød alverdens sin viden, er væk. En universitetsdag er ikke økonomisk sågarberbet til de gode jobs. Til gengæld er vi også langt væk fra den marxistiske ideologikrig a la '68, hvor erhvervslivet og universitetet stødte skubbe mod hinanden på politisk niveau til hinanden.

I dag på universiteterne ud på gaden og faldende sine kandidater, med gode argumenter for, at de kan bruges af erhvervslivet. Et for eksempel bliver de ikke nok. Og det er der ikke nok at klandres, at man kommer fra et af de to 'nye' gamle universiteter i Århus og København.

Det gamle erhvervslivet har ikke tid til lange statistedagene for udvalgte kandidater, og derfor bedes det fremkomme kombinationsundersøgelser og undersøgelser, så erhvervslivet får mere kontakt med de nye kandidater.

— Ved det er skærpede krav til kandidaterne.

Erhvervslivet: RUC er bedst
De to gamle universiteter bag ud af dansen



1. Roskilde Universitetscenter



erhvervslivet sædvanlige undersøgelser i universitetsdannelsen, så de blev mere erhvervsrettede.

— Det er svært at ændre et universitet, hvis man siger Klaus H. Jacobsen og vil ikke siges ordet 'styrelovs' i den forbindelse.

Også Universitetet havde sidste år 303 nye kandidater på gaden. Heriblandt har sendt 100 erhvervsstudenter, 35 matematik og 78 mediciner til stillingen. Af de 100 humanister har kun halvdelen haft færdige stillinger. Ikke overraskende, når man kender arbejdsledelsen blandt humanister, der på landplan er 17,18 pct.

Salgsarbejde

Den viden har man ikke på Københavns Universitet, der sidste år sendte 1407 færdige kandidater til arbejdsmarkedet. Det træner en tæt kontakt mellem den enkelte studerende i tilfælde af udsiddelse af arbejdsmarkedet og det er en stor universitetsmæssig ikke gæst til. Til gengæld er Københavns Universitet ikke i erhvervslivet for bedre at kunne sælge sine kandidater.

— RUC har det svært, overladt til de enkelte fakulteter og institutter at bygge kontakten mellem universitetet og erhvervslivet på, så giv vores humanister ekstra uddannelsesforløb, siger rektor Ole Mathiasen, Københavns Universitet.

Det var bl.a. ud fra samme erkendelse, at universitetet for at nære sit netværk af kandidater til forskningen 'Syndens' — et sted, hvor nye kandidater, forskning og erhvervslivet kunne skabe nye broer mellem universitetet og samfundet.

Måskine

Alligevel har Københavns Universitet problemer med sine stillinger til erhvervslivet.

Mange erhvervsledere i København omgiver universitetet som en stor maskine, men det siger lige så meget noget om erhvervslivet som om universitetet. Erik Tøstруп, Danas træghed var grunden til, at Dansk Arbejdsgiverforening for 5 år siden startede en kampagne for at få erhvervslivet til at anerkende flere humanister.

Foreløbig har kampagnen — det forventes sig direkte til virksomhederne — skaffet 2.000 mandtids ud i erhvervsarbejdssteder, hvor de gør god fridst.

Alligevel holder det fortsat, så derfor lægger Københavns Universitet i dette afsænk til med endnu en 'balle-tale' til samfundet. Det bliver i form af et projektkoncept, hvor tre 'salgs' skal foregå af lokale flere erhvervsarbejdssteder til at sætte kandidaterne.

— Kontakt skal først og fremmest opbygges mellem universitetet og kandidaterne hos virksomhederne, siger Ole Mathiasen, men han efterlyser også mere aktivitet hos erhvervslivet.

— Vi kan vel sælge på en hånd, hvor mange virksomhedsledere, der er gået ind i en aktiv dialog med universitetet. Vi skal til gengæld selv holde fast i en faglig kvalitet, for det er en sætning, der allerede sætter os bedst, mener Mathiasen.

Forklaring

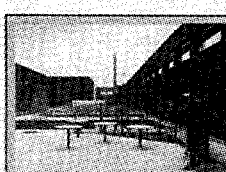
Teorien om at 'salge' universitetet og dets kandidater, tror direktør Knud Larsen. Direktøren for de Videnskabsuddannelser er ikke enig på.

— Hvis vi skal vurdere det efter arbejdsledelse, så kan vi sige, at Århus Universitet 'producerer' mange arbejdere, måske allermest, fordi de færdige kandidater ikke er vilige til at flytte andre steder hen, mener Knud Larsen. Han vil hellere kalde det et strukturproblem, at det vises støder i landet er svært at sætte nye kandidater skolesteder. En af løsningerne hedder da, at lægge universitetsfunktioner overhovedet i forskellige universiteter, RUC's eneste forklaring har med, at det betyder sig om et lille antal færdige kandidater.

— Til gengæld tror jeg, at de der studerer ved RUC er mindre mobile, end de, der læser ved Københavns og Århus Universiteter, siger direktøren. Her gøres set en større mobilitet hos nyuddannede. Forklaringen på de gamle universiteters 'sofadede' kandidater er en høj alder. Af samme grund har de de største politiske træpeltninger fra Bertel Haarder i så høj grad om størrelsen af uddannelsen og kortere studier. Disse taler selv minoritetsarbejdsledere meget om. Og så undervisningsministeriet er taget på salgsarbejde.



2. Ålborg Universitet



3. Odense Universitet



4. Københavns Universitet



5. Århus Universitet



De fem universiteter er blevet bedømt med fra 1 til 5 (bedst) studenterhver, og udgangspunktet er erhvervsloste vurdering af kandidaternes anvendelighed i det praktiske liv.

Stillingen

Roskilde Universitetscenter har længe været bedst på en række stillinger til det omgivende samfund. Et samarbejde med omgivende kommuner, amtet, og det lokale erhvervsliv har længe været RUC's styrke. Et sin politiske mistro, det lokale center i nogle år, er nu helt væk.

— Vores største aktiv har været sig at være, at vi havde vores studerende i praksis. Herved opgjorde en nærværende virksomheder og offentlige institutioner, at de studerende faktisk kunne noget, og i dag arbejder vi mellem 60 og 80 pct. af vores kandidater inden det første år efter de er færdige, fortæller rektor Boel Jørgensen, RUC.

Hvert år sender RUC 300 nye kandidater ud i erhvervslivet og det er specielt uddannelsesreiser i administration og planlægning, der går som vækst blod. Hvorfor?

— Vores største kvalitet er måske, at vi lægger så stor vægt på arbejdsgrupper. Det giver praktisk til, hvad de fleste skal, når de bliver ansat i en erhvervsinstitution, siger Boel Jørgensen. Derfor har RUC ikke brugt kræfter på at etablere erhvervsforberedende kurser og andre former for studie-pædagogisk aktivitet.

Erhvervsrettet

Odense Universitet, der blev oprettet i 1960, som et universitetssenter, havde op gennem 60'erne problemer med at få flere nye kandidater — læst på de humanistiske uddannelser. Det førte til, at Undervisningsministeriet i 1980 etablerede det såkaldte SVUP-initiativ (SVUP: Samarbejdsprogrammet for Videreuddannelsen på Fyn), der skulle oprette kontakten mellem universitetet og længe.

— Det lykkedes. Vi havde først alltså fået erhvervsforberedende kurser for bl.a. humanister, der har sendt flere hundrede ud i stillinger, de alligevel ikke havde fået, siger selvbetjentchef SVUP, Klaus H. Jacobsen. Og han lægger ikke skjul på, at kontakten til

havns Universitet fik kun en hue. Det var især kandidater fra tek-sam og forvaltning, som blev foretrukket fremfor cand.polit.'ere eller jurister.¹¹² Et par måneder senere tog avisen det samme tema op igen under overskriften "Hvordan kapitalen lærte at elske RUC". Der blev talt om en holdningsændring hos den ny studentergeneration: "De lider ikke af oprørernes berøringsangst over for samfundet."¹¹³

I slutningen af 80'erne havde RUC omstillet sin kontakt til samfundet. I 70'erne var mange studenterprojekter og forskningsprojekter blevet udformet i samarbejde med – og med fokus på – arbejderklassen, fagforeningerne, boligforeningerne m.m. I 80'erne var vigtige samarbejdsparter aftagerne af kandidaterne, arbejdsmarkedet mere generelt og den mere "etablerede" del af samfundet. Allerede i begyndelsen af 80'erne havde rektor Boel Jørgensen talt om, at RUC skulle i bedre og mere positiv kontakt med omverdenen end tilfældet havde været i 70'erne. "Studenterhuerne" var en anerkendelse af, at det var sket. Et konkret eksempel på RUC's kontakt med omverdenen var et samarbejde mellem RUC's Institut III og Roskilde Kommune, hvor instituttets ansatte gennem en række enkeltundersøgelser belyste kommunens erhvervsstruktur og foreslog metoder til at stimulere erhvervsudviklingen i området.¹¹⁴

RUC-kandidaternes særlige fortrin fremfor kandidater fra andre universiteter var, at de kunne arbejde i grupper. Det blev fremhævet flere gange, at det var vigtigt, fordi man på arbejdspladserne skulle arbejde sammen med andre. Derimod blev RUC-uddannelsernes faglige indhold ikke diskuteret i forbindelse med tildelingen af "studenterhuerne". Det kan forstås som en realisering af 70'ernes strategi om dobbeltkvalificering. De studerendes formelle, faglige kvalifikationer var naturligvis i orden, mens deres ballast af kritisk teori og kritiske synspunkter blev usynliggjort med fokuseringen på det strukturelle spørgsmål om studieformer. Det var naturligvis relevant at pege på erfaringen med at arbejde i grupper, der endnu på det tidspunkt var temmelig enestående for RUC's kandidater, og som også havde været et kontroversielt emne gennem RUC's historie. Spørgsmålet er, om det var rimeligt ikke at pege på det kritiske perspektiv, som også havde præget uddannelserne på RUC.

“... Roskilde Universitetscenters geografiske placering gør ikke universitetscenteret til et regionalt universitet med et naturligt og stabilt opland. Universitetscenterets berettigelse har hidtil været – og vil også i fremtiden være – et alternativ til andre videregående uddannelsesinstitutioner i Københavns-området, især Københavns Universitet.”

(RUC TIL UNDERVISNINGSMINISTERIET. 1988)¹

VI. RUC – et alternativ

Mange universiteter verden over har nær tilknytning til en bestemt region, hvorfra de henter størsteparten af deres studerende, og hvor deres kandidater ofte får arbejde efter endt uddannelse. Det var tydeligvis anderledes for RUC, som lå så tæt på København. Eksperimentet med en ny uddannelsesstruktur havde ikke ført til, at der blev indført basisuddannelser på Københavns Universitet og Århus Universitet, som det havde været tanken i begyndelsen af 70'erne. I stedet skulle RUC være en alternativ mulighed for de studerende. Etableringen af kombinationsuddannelser betød, at RUC's uddannelsesmuligheder adskilte centret fra andre uddannelsesinstitutioner samtidig med, at Undervisningsministeriets krav blev opfyldt. Det var centrets politik, at den “særlige uddannelsesstruktur og uddannelsesprofil” skulle “respekteres af overordnede regler”. Skete det ikke, ville der ikke være noget alternativt ved RUC. Den vanskelige balancegang mellem RUC's vilje og kraft til at hævde sine særlige karakteristika og centrets tilpasning til de generelle uddannelsespolitiske beslutninger gjorde 80'ernes RUC anderledes end 70'ernes. Fastholdelsen af RUC som et alternativ til andre uddannelsesinstitutioner blev et vigtigt led i strategien i de kommende år. Det kom især til at præge diskussionerne om basisuddannelser, bacheloruddannelser og pædagogik.

Rektorvalg i utide

I oktober 88 blev RUC's rektor Boel Jørgensen udnævnt til chef for det Kongelige Teater, en stilling der var enighed om, at årene som rektor på RUC i høj grad havde kvalificeret hende til. “Hun er en manager, der fik RUC til at fungere”, skrev f.eks. Weekendavisen.² Hendes efterfølger, Henrik Toft Jensen, tiltrådte 1.1.89. Han var lektor i geografi ved Institut III, og havde været ansat på RUC siden 75. Han havde i 70'erne hørt til den del af lærergruppen, som var tilhængere af den kapitallogiske indfaldsvinkel. Han var en del af det store flertal af lærere på det samfundsvidenskabelige hovedområde, som i 77 stemte imod pakkelsen og dermed den fagopdelte institutstruktur. I 83 havde han sammen med Henning Salling Olesen argumente-

ret for, at faglighed kommer før tværfaglighed, som et argument for at indføre kombinationsuddannelser, men også som en afslutning på 70'ernes holdning til tværfaglighed. På samme tidspunkt havde han været med til at argumentere for, at Internationale Udviklingsstudier skulle være en toning, ikke et egentligt fag med egen studieordning, som det var blevet i 85. Som medlem af konsistorium gennem de seneste fire år stod han for en fortsættelse af den linie, som Boel Jørgensen havde lagt, og hun pegede da også på ham som sin efterfølger.

Han påpegede ved sin tiltrædelse, at der nu var brug for "konsolidering efter væksten" med henvisning til de senere års stigende studentertal. I øvrigt anså han især problemerne på basisuddannelserne for påtrængende. "Basisuddannelserne kunne få en højere status blandt de fastansatte, hvis lærerne i god tid ved, at de skal på basis ... basis skal ikke opprioriteres ressourcemæssigt." Kombinationsstrukturen skulle fastholdes og forbedres. De gamle uddannelser skulle forny sig og dermed få mulighed for at fortsætte på acceptable vilkår. Desuden ville han prioritere det internationale arbejde højt, RUC skulle udbygge sine kontakter til universiteter i udlandet og studerendes muligheder for udveksling skulle styrkes.³

Prorektor Jens Højgaard Jensen havde også meldt sig som kandidat til rektorposten med forventning om opbakning fra det naturvidenskabelige og det humanistiske hovedområde. Da lektor på medieuddannelsen, cand. polyt. Oluf Danielsen også



Den afgående rektor Boel Jørgensen holder rektorkappen frem for RUC's nye rektor, Henrik Toft Jensen, som tiltrådte 1.1. 89. I baggrunden ses bl.a. kontorchef Erik Ebbe, der tiltrådte som universitetsdirektør i 1990. Foto: Steen Petersen/RUC-NYT.

anmeldte sit kandidatur, angiveligt med opbakning fra visse humanistiske fag samt forvaltnings- og HA-uddannelserne, valgte Jens Højgaard Jensen at trække sig tilbage. Såvel Oluf Danielsen som Jens Højgaard Jensen havde støttet institutuddannelsen i 77. Ved valget, hvor der var 83 stemmeberettigede, fik Henrik Toft Jensen 58 stemmer og Oluf Danielsen 13 stemmer. Tre stemte blankt.⁴ Det var det første kampvalg om posten som RUC's rektor siden 72, hvor Tom Webb vandt valget over for Erling Olsen.

Nye initiativer

Siden begyndelsen af 80'erne havde RUC's ledelse årvågent benyttet sig af muligheder for at tiltrække nye områder, som kunne tilføre ekstra ressourcer til RUC, og samtidig virke fornyende ved at give nye udfordringer for lærerne og tiltrække nye grupper af studerende eller projekter.

Åbent Universitet i 84 var det første initiativ af denne karakter. Fra 84 blev der optaget studerende på Åben Humanistisk Basisuddannelse, fra 85 tillige på Historie Åbent. Senere er også Voksenpædagogik og Matematik blevet tilbudt som åbne uddannelser. De studerende havde oftest både uddannelse og fast arbejde. Deres studier på RUC blev betragtet som videreuddannelse eller som et led i personlig udvikling og almen dannelse. I 80'erne havde Åbent Universitet forsøgs karakter, men fra 90 blev det omfattet af Lov om Åbne Uddannelser.

LENE HULTBERG. ÅBEN HUMANISTISK BASISUDDANNELSE. 1990-1994.

I løbet af fem år tog Lene en række HF-enkeltfag, men efterhånden ville hun gerne have større udfordringer. Efter anbefalinger fra bekendte mente hun, at RUC's åbne humanistiske basisuddannelse ville være et godt sted at fortsætte. Hun lagde især vægt på de faglige muligheder i et universitetsstudium. Åbent Universitet på RUC er organiseret som seks internat-weekends i løbet af et år, det var en form som passede Lene bedre end andre tilbud med undervisning på en fast ugedag. Derimod lagde hun fra starten ikke større vægt på muligheden for at arbejde med problemorienterede projekter.

En weekend på HUM-BAS-Åben varer fra fredag aften til søndag eftermiddag. I løbet af de seks weekender afvikles alle kurser og projektevalueringer, mens den egentlige vejledning og gruppearbejdet foregår på andre tidspunkter. Det øvrige studiearbejde struktureres efter weekenderne på RUC, det gælder om at have oplæg og projektafsnit færdige til møderne med de øvrige studerende. Arbejdet i en sådan weekend er intenst og spændende. "Jeg tror aldrig, jeg har været væk en weekend, det ville være frygteligt at gå glip af en

spændende diskussion." Det praktiske arbejde i løbet af en weekend fordeles mellem de studerende: morgenmads-hold, frokost-hold, kage-hold osv., og der er overnatningsmulighed på feltsenge for alle. "Det er ligesom en ferie-koloni, indholdet er bare anderledes."

Ligesom mange andre RUC-studerende oplevede Lene, at det første gruppearbejde var vanskeligt. Hun havde haft en forventning om, at lærerne ville styre gruppens arbejde i højere grad, end det blev tilfældet. Lene meldte sig simpelt hen ud af gruppen i det første projekt. Hun syntes, det var alt for svært at komme igennem med sine egne meninger og vurderinger. I dag – efter seks års erfaringer med gruppearbejde – ville hun nok have tacklet situationen helt anderledes. Hun er blevet mere "forhandlingsvenlig" og opmærksom på, at der kan være mange måder at gribe problemerne an på.

I øvrigt var HUM-BAS-Åben præget af rigtigt gode lærere, der var engagerede og velforberejede. De havde en god forståelse for de særlige problemer ved at have arbejde og være studerende på samme tid. Lene gjorde den erfaring, at arbejdet med helt nye emner var det mest spændende. Som uddannet pædagog var hun tilbøjelig til at tage for let på arbejdet med et projekt, som handlede om pædagogik. Derimod var det spændende at arbejde med et projekt om "Arven efter Grundtvig", hvor gruppen så nærmere på højskolerne, og bl.a. lavede interview med elever og lærere på Vallekilde Højskole.

Efter fire år afsluttede Lene humanistisk basisuddannelse på normeret tid. Derefter var det oplagt for hende at fortsætte på bacheloruddannelsen i historie og dansk. Det faglige indhold var fuldt ud lige så spændende som på basisuddannelsen, men det sociale samarbejde blev vanskeligere. På HUM-BAS-Åben var det år efter år de samme mennesker i hver weekend, mens der var mange nye ansigter på bacheloruddannelsen, studerende fra flere forskellige basis-årge, samt enkelte som kom helt udefra, eller som tidligere havde taget en humanistisk basisuddannelse som fuldtidsstuderende. Weekendernes fællesskab blev mindre, det viste sig f.eks. ved, at alle, som boede i overkommelig afstand fra RUC, kørte hjem og sov istedet for at overnatte på RUC.

I løbet af to år var Lene bachelor i dansk og historie, men hun havde stadig lyst til at læse videre, og gennem en meritoverførsel er hun nu studerende på den "lukkede" (modsat Åben) historieuddannelse, den almindelige fuldtids-overbygningsuddannelse. Hun har dannet gruppe sammen med tre andre kvinder på hendes egen alder. De har alle læst på det samme hold på HUM-BAS-Åben, og er blevet venner gennem årene. De er enige om, at det giver nogle særlige vanskeligheder at læse på den "lukkede" uddannelse, især savner de weekenderne, som strukturerede deres studietid i mindre portioner.

Uden den struktur er det svært at få noget færdigt, synes de. Det giver også vanskeligheder at tilpasse erhvervsarbejde med deltagelse i kurser og seminarer i dagtimer på hverdage.

Udbyttet af studierne er især den ny viden, "at få udvidet horisonten", men mere konkret har det også givet Lene en stor sikkerhed i at skrive rapporter, hvad hun af og til har glæde af i sit arbejde som pædagog. Hun kan også gå ind i forberedelserne af en emneuge om Middelalderen med særlige forudsætninger. På grund af sin alder (53 år) anser Lene det ikke for realistisk at lægge planer om at bruge sin uddannelse til at skifte job.

I 87 blev der etableret et turistførerkursus på RUC med en varighed på 250 timer. Kurset blev etableret i samarbejde med Turistførerforeningen, Danmarks Turistråd og Industriministeriet, og blev afholdt som indtægtsdækket virksomhed. Der var ansat 1-2 personer til at arrangere kurset, og herudover blev hovedparten af undervisningen varetaget af RUC's ansatte fra institutterne for geografi, tek-sam, sprog og kommunikation. Kurset optog hvert år ca. 25 studerende. Efter et par års forløb blev der i nogle år ikke optaget studerende på Turistførerkurset, men fra 94 blev der igen uddannet turistførere på RUC, nu gennem en et-årig erhvervsrettet åben uddannelse.⁵

Videnskabsbutik

Projektkontoret startede på RUC i 88 med Videnskabsbutik, formidling af rekvireret forskning og efteruddannelse på programmet.⁶ I Videnskabsbutikken skulle der formidles kontakt mellem grupper uden for RUC, som havde et problem, men som manglede ressourcer eller viden til at få det løst – og grupper af studerende eller forskere på RUC, som ville arbejde med det aktuelle problem. Tanken bag Projektkontoret var, at universiteterne i højere grad skulle rette sig mod markedskræfterne, og at der skulle laves den forskning, som umiddelbart blev efterspurgt. Samtidig blev der lagt vægt på, at der på RUC var "en lang tradition for samarbejde mellem studenter- og forskningsmiljøer med grupper uden for centret", men at det samarbejde var i fare, fordi en stadig større del af forskningen blev finansieret af midler udefra, bl.a. fra EF, og emnerne dermed også blev fastlagt udefra. Videnskabsbutikken skulle udgøre en "modvægt" til den situation, idet adgangsvejen for "underprivilegerede grupper, græsrodsbevægelser og økonomisk resourcesvage grupper" skulle lattes ved, at Videnskabsbutikken kunne formidle kontakt mellem grupperne udefra og studentergrupperne indenfor.⁷ Det har i årenes løb resulteret i adskillige projekter, og samarbejde med mange forskellige grupper uden for RUC.

Eksempler på gennemførte projekter, formidlet gennem Videnskabstikken.⁸

År	Projekt	Rekvirerende gruppe	RUC-studerendes fag
1988	Brugerstyret affaldsindsamling	Genbrugsgruppen i boligområdet Galgebakken	NAT-BAS og forvaltning
1988	Skolen som lokalt kulturcenter	Tjørnegårdsskolen i Roskilde	HUM-BAS og dansk
1989	Udvikling af indvandreres uddannelsesforløb	Holbæk sprogskole	SAM-BAS
1991	Forventninger til og opfattelse af De Grønne Bude.	De Grønne Bude	Dansk
1993	Oksekød på EF-bistand	Foreningen for International Bæredygtig Udvikling	Internationale udviklingsstudier
1994	Retshjælp – hvor meget – hvordan? Målttet oplysningskampagne om retshjælpstilbuddet	Kritisk Retshjælp	Dansk
1995	Musik og datalogi – kan de synge duet? Hvordan opbygger man en database til musikundervisning	Musikskole	Datalogi

Internationalisering

Internationalisering af de videregående uddannelser er et tema, som har fået stadig større bevågenhed siden midten af 80'erne. Formålet med internationalisering blev af undervisningsminister Bertel Haarder i 86 bestemt til at være en styrkelse af mulighederne for internationalt samarbejde af videnskabelig og faglig art, at styrke eksportvirksomhed og at styrke Danmarks placering i internationale organisationer.⁹ RUC tog imod opfordringen og udvidede sine forbindelser til universiteter i Europa og Norden. Samtidig gik RUC ind i EF-programmet Erasmus og i meritoverførselsystemet ECTS. Det internationale arbejde er siden blevet styrket gennem deltagelse i en række andre programmer.

“RUC har ... til stadighed formået at markere sig som både et internationalt, europæisk og nordisk universitet karakteriseret ved en høj mobilitet blandt forskere, lærere og studerende, et internationalt orienteret studie- og forskningsmiljø på universitetet, global og europæisk orientering samt et stort omfang af internationalt indhold i fagenes curricula. ... [En væsentlig forudsætning er,] at samarbejdspartnere vælges i overensstemmelse med fagenes naturlige orientering og interesser (geografisk og indholdsmæssigt) samt vurdering af faglig kvalitet, relevans og samarbejds muligheder for forskere og forskerstuderende ... Aka-



I projektarbejdets afsluttende intensive fase har mange studerende gennem årene overnattet på RUC i kortere eller længere perioder. Her er elektrisk skrivemaskine og kabelrulle taget ud i sommersolen. I baggrunden ses et telt til overnatning. Foto: RUC-NYT.

demisk og pædagogisk kvalitet i RUC's internationale samarbejde baseres på et højt fagligt niveau. RUC anser samfundsforståelse og kendskab til nationale og regionale samfundsstrukturer og -kulturer for at være et centralt element i universitetets europæiske og internationale arbejde.”

(RUC'S EUROPEAN POLICY STATEMENT. 1996)¹⁰

Antallet af RUC-studerende i udlandet har været stigende år for år i 90'erne, fra ca. 170 i 91 til ca. 250 i 96. Ca. halvdelen har været tilknyttet ERASMUS-programmet og har dermed været studerende på universiteter i EU. Hvert år har 70-100 studerende fået støtte fra RUC's internationale pulje, der især støtter ophold uden for Europa. Desuden har enkelte RUC-studerende været i Skandinavien og Østeuropa, gennem henholdsvis Nordplus-programmet og TEMPUS-programmet. RUC har i de samme år modtaget lidt over 100 studerende hvert år, hovedparten fra ERASMUS-programmet.¹¹

Den Humanistiske Internationale Basisuddannelse har fungeret siden 89. Undervisningen foregår på engelsk, tysk eller fransk, og uddannelse er åben for såvel danske som udenlandske studerende, der bliver rekrutteret gennem Erasmus og

Nordplus-programmerne (og dermed fra EU-landene og Norden). Basisuddannelsen gik fra starten ind i et netværk med en række universiteter i udlandet, hvad der også gav de danske studerende mulighed for at blive udvekslet til udlandet. På RUC var den Internationale Basisuddannelse dels tænkt som en mulighed for at tilføre ressourcer til centret (via de internationale studieprogrammer), dels som en styrkelse af RUC's sprogfag.¹²

“HIB var et vigtigt initiativ, da det blev etableret. Det gav nye begrundelser for at have humaniora på RUC, hvad der var behov for dengang, og det var et foregangsinitiativ i dansk universitær sammenhæng. Det har været et flot flagskib for Roskilde Universitetscenter, men i et lidt længere perspektiv er HIB en del af RUC's internationalisering ved siden af alle de fag, der er aktive på den internationale arena.”

(SAMTALE MED HENRIK TOFT JENSEN. 1997)

Struktur og ledelse

I 70'erne havde ministeriets krav til universiteterne været tøvende. I stedet for straks at sætte ændringer i værk, havde man satset på at få erfaringer om nye strukturer gennem eksperimentet Roskilde Universitetscenter. Hensigten med at oprette basisuddannelser på RUC havde været at imødegå kapacitets- og indholdsproblemer for mellemuddannelserne samtidig med stort frafald og mange studieskift på de videregående uddannelser. I slutningen af 80'erne var disse problemer stadig uløste og det var svært for de kandidatuddannede at finde beskæftigelse. Nu krævede Undervisningsministeriet flere ændringer på universiteterne og andre institutioner. Adgangsbegrænsning og budgetreform var redskaberne til totaldimensionering, men der var også planer om ændringer i uddannelsesstruktur og universiteternes ledelse.

Bacheloruddannelser

I 87 meddelte undervisningsminister Bertel Haarder, at der skulle indføres bacheloruddannelser på universiteterne. Målet var at give flere adgang til kortere uddannelser på de områder, hvor der var gode beskæftigelsesmuligheder. Samtidig blev Statens Uddannelsesstøtte omlagt således, at der blev givet højere støtte, men kun i den normerede studietid. Institutionerne skulle derfor sikre, at studieordningerne var tilrettelagt således, at de studerende faktisk kunne gennemføre studierne på normeret tid.¹³ Der skulle optages flere studerende på universiteterne, men ikke alle skulle være kandidater eller forskere, nogle skulle forlade universitetet som bachelorer efter tre år. Det ville give færre afviste ansøgere. Bachelorgraden skulle også være et led i internationaliseringen af de danske uddannelser, som ville blive sammenlignelige med de angelsaksiske uddannelser. Det videregående uddannelsessystem skulle have tre niveauer, som var klart adskilt fra hinanden:

- bachelorniveau, der giver erhvervskompetence og kompetence til fortsatte studier
- kandidatniveau med specialisering og fordybelse
- ph.d.-niveau med delvis sammenhæng med kandidatuddannelsen

I 87 var situationen den, at RUC's oprindelige studiestruktur og den nye bachelorstruktur skulle afhjælpe de samme problemer. Kunne de to former bringes til at fungere side om side? RUC's konsistorium tog udgangspunkt i, at korte universitetsuddannelser altid havde eksisteret på RUC, hvor de havde haft en "rimelig" placering i det uddannelsespolitiske billede. RUC forudså, at der ville blive adgangsregulering mellem bacheloruddannelsen og kandidatuddannelsen, fordi den første netop skulle



"Det er universitetscentrets opfattelse, at bekendtgørelsesudkastets indhold ikke vil afhjælpe frafaldsproblemet ved de videregående uddannelser og ej heller udfylde et eksisterende tomrum på arbejdsmarkedet for akademikere." (RUC til Undervisningsministeriet 23.3. 88, samtidig med at der opstilles krav til bacheloruddannelser).

RUC NYT 4

betyde, at der kunne optages flere studerende. Samtidig ville understregningen af bacheloruddannelsernes erhvervsorientering kunne indebære en "instrumentalisering" af basisuddannelserne. RUC opstillede en række betingelser, som skulle opfyldes for, at bacheloruddannelserne kunne blive meningsfulde og anvendelige:¹⁴

- bachelor- og kandidatuddannelser skal udgøre faglige helheder.
- der skal lægges vægt på metodiske og generelle kvalifikationer i bacheloruddannelsen.
- der skal være fri adgang til at fortsætte til kandidatniveau efter bacheloruddannelsen.
- RUC vil bevare de 2-årige basisuddannelser som selvstændige enheder og med det brede kvalificerende indhold.

Da der i 88 blev foreslået indførelse af en 3-årig, én-faglig grunduddannelse på det naturvidenskabelige område, var RUC parat til at hævde sine krav. Grunduddannelsen ville ændre den naturvidenskabelige basisuddannelse til ukendelighed, og RUC's svar var, at centret naturligt ville følge de overordnede uddannelsespolitiske målsætninger, men det skulle ske inden for rammerne af den eksisterende uddannelsesstruktur.¹⁵ Bacheloruddannelserne skulle ikke nødvendigvis være ens på alle institutioner, tværtimod var der mulighed for lokale variationer. RUC orienterede sig mod en model for bacheloruddannelsen, der skulle indeholde "brede videnskabeligt orienterede uddannelseselementer" uden at være fagligt specialiserede.¹⁶

"Bachelorgraden vil ikke give særlige erhvervsmæssige kvalifikationer, men vil være en faglig afrundet uddannelse, som indeholder metodiske og fagligt tværgående kvaliteter – kvaliteter som i øvrigt er helt på linie med kvaliteterne ved universitetscentrets kandidatuddannelser. Det synes i øvrigt at være disse kvaliteter, som bl.a. gør universitetscentrets kandidater attraktive for ansættelsesstederne. En sådan bachelorstruktur vil ikke ødelægge universitetscentrets sigte med kombinationsuddannelserne – tværtimod vil den underbygge og styrke ideerne bag kombinationsuddannelserne."

(RUC-NOTAT. 1989)¹⁷

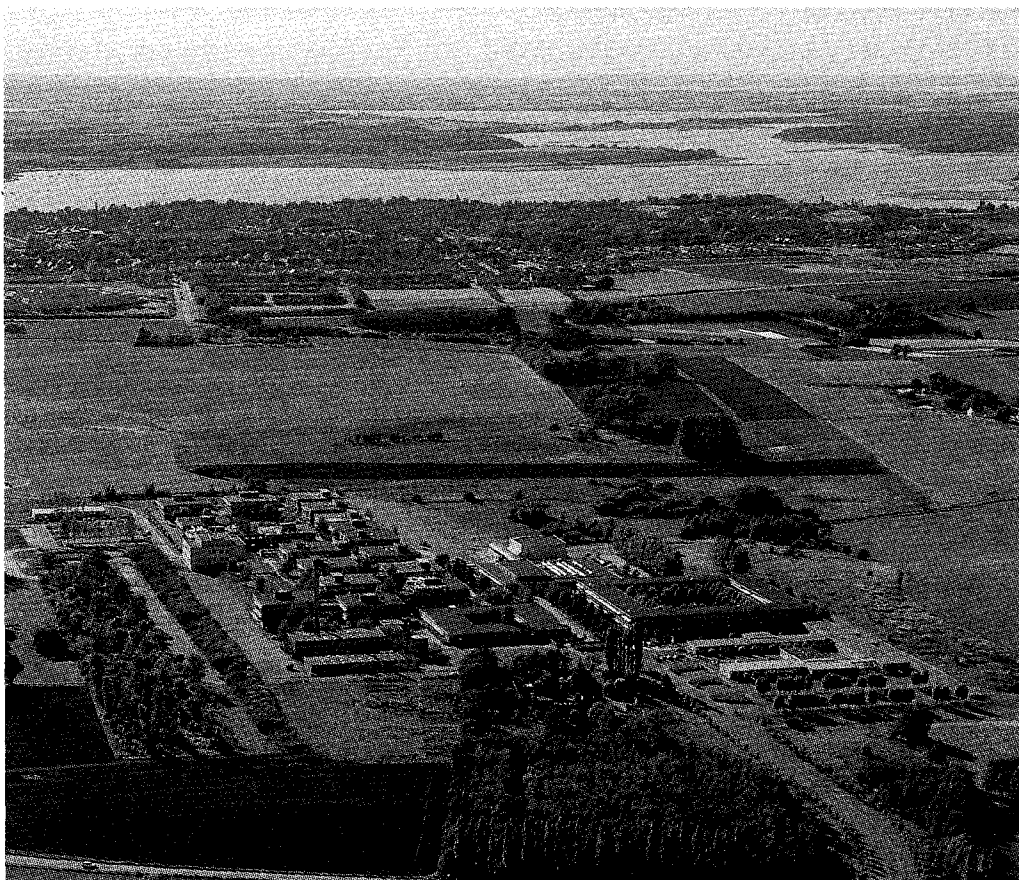
I 91 blev der indført "bachelormoduler" på alle overbygningsfag, for at sikre en kvalitativ forskel mellem bacheloruddannelser og kandidatuddannelser. Dermed skete der en yderligere formalisering af bacheloruddannelsen.¹⁸

Ph.d.-reform

I 88 blev forskeruddannelserne ændret således, at det blev muligt at tage en ph.d.-grad fra danske universiteter. Den afløste licentiatgraden, som var blevet indført i 69. Fra begyndelsen af 80'erne var forskningens omfang og kvalitet blevet diskuteret i Danmark. Det blev påpeget, at Danmark brugte forholdsvis færre ressourcer på forskning end andre lande, samt at kvaliteten og den internationale orientering ikke

var tilstrækkelig. F.eks. gennemførte mange forskerstuderende deres uddannelse uden ophold på andre institutioner end den, hvor de var indskrevet. For at styrke rekrutteringen og uddannelsen af forskere blev Forskningsakademiet oprettet i 86.¹⁹

På RUC blev et forskeruddannelsesudvalg nedsat i sommeren 90. Det fik til opgave at fremkomme med planer for "omkring fem" forskeruddannelsesprogrammer. Der blev lagt vægt på, at disse programmer blev etableret i forlængelse af områder, hvor RUC i forvejen havde en særlig forskningsmæssig styrke. De skulle foregå som samarbejde mellem flere RUC-institutter og eventuelt med faglige miljøer på andre institutioner.²⁰ Ved siden af programmerne fandtes fortsat mulighed for de individuelt tilrettelagte forløb, "mesterlære". I december 91 kunne udvalget anbefale ni programmer, hvoraf to allerede var i gang samt to kursusinitiativer, som foregik i samarbejde med andre institutioner. Udvidelsen i antallet var nødvendig for at sikre en tilstrækkelig præcis faglig profil i de enkelte programmer. Samtidig var det udtryk for interessen for at skabe forskningsprogrammer i de enkelte faglige miljøer. De en-



RUC i 90'erne. Jan Kofod Winther. Luftfoto.

kelte programmer indeholdt redegørelser for international orientering, seminarer, og forpligtende vejledning, "sammen med det måske vigtigste, nemlig forskningsmæssig koncentration om færdiggørelsen af selve ph.d.-afhandlingen".²¹

De anbefalede ph.d.-programmer i 91:

- Comparative Welfare Systems, Public and Cooperative Economy
- Erhvervs- og uddannelsesforskning
- Europæisk By- og Regionaludvikling
- Europæiske Kulturstudier
- Kognitionsforskning
- Materials and Macromolecular Science
- Miljølære
- Political and Cultural Studies in Development
- Teknikstyring og samfundsudvikling

I 97 var der kommet yderligere to programmer til, mens programmet "Kognitionsforskning" ikke længere eksisterede.²²

- The Didactics of Mathematics and Physics
- Language, Culture and Communication

"...Universitetscenteret kan gøre sig gældende som et universitet med forskeruddannelser ved at prioritere og satse på faglige områder, hvor Centeret har en særlig styrke, enten som bærende kraft eller som deltager i et samarbejde med andre forskningsinstitutioner."

(FORSKERUDDANNELSESUDVALGET. 1991)²³

I de første år blev der kun afsluttet ganske få ph.d.-projekter, tre i 88, seks i hvert af årene 89 og 90 og ni i 91. Fra 88 blev der mulighed for at få "introduktionsstipendier" med en varighed på fire-seks måneder som indledning til et kandidatstipendium eller en form for ekstern finansiering. I 93 trådte en ny bekendtgørelse om ph.d.-uddannelsen i kraft, og dermed var den såkaldte forskeruddannelsesreform sat i værk.

Samtidig med et stigende antal ph.d.-grader blev RUC's mangel på ritualer synlig. En vejleder gjorde opmærksom på, at der i forbindelse med ph.d.-forelæsninger ikke var noget "akademisk ceremoniel", der kunne vise centrets opbakning til afhandlingen og dens forfatter på trods af, at "en forelæsning er glimrende som et PR-forum" over for interesserede i netop det felt. Der blev også efterlyst systematisk arbejde med pressemeddelelser. Tværtimod kunne det konstateres, at "formløsheden er sat i system hele vejen igennem".²⁴

Mænd og kvinder på RUC. 1972, 1980 og 1993.²⁵

	RUC 1972				RUC 1980				RUC 1993			
	i alt	kvinder	mænd	kvinder %	i alt	kvinder	mænd	kvinder %	i alt	kvinder	mænd	kvinder %
studerende	665	240	425	36	1809	756	1053	42	4707	2394	2313	51
professorer, lektorer, adjunkter og kandidatstipendiater	60*	3	57	5	183	30	153	16	228	38	190	17
teknisk-administrativt personale	-	-	-		148	108	40	73	165	122	43	74

* fastansatte lærere

Siden 90 havde der været lidt flere kvindelige end mandlige studerende på RUC, mens fordelingen af kvinder og mænd blandt lærere og teknisk-administrativt personale stort set var uændret siden 80. Antallet af studerende var 2,6 gange større i 93 end i 80, mens antallet af fastansatte lærere kun var 1,2 gange større. Det betød, at mens der havde været ca. 10 studerende pr. fastansat lærer i 80, var der i 93 ca. 20 studerende pr. lærer (beregnet uden hensyn til fordeling på hovedområder og uddannelsestrin).

Universitetslov i 92.

“... universitetscentret [har] ikke behov for en ny styrelseslov, idet den eksisterende fungerer godt på universitetscentret. Universitetscentret har gennem adskillige år opbygget organisationsformer og procedurer, der forener den eksisterende styrelseslovs udbredte demokrati med effektive ledelses- og beslutningsstrukturer... For Roskilde Universitetscenter har det været en oplagt styrke, at alle centrets ansatte og studerende har været involveret i såvel beslutninger om som ansvar for institutionens udvikling og drift. Dette har sikret en udbredt opbakning også om vanskelige beslutninger.”

(RUC'S KONSISTORIUM. 1992)²⁶

RUC's holdning til, at styrelsesloven efter mange års diskussioner skulle ændres, var afgjort negativ. Konsistorium fandt det “uklogt” at fratage studerende og teknisk-administrativt personale indflydelse og “uheldigt”, at rektor skulle blive “næsten ene-vældig”.²⁷ Det blev betegnet som “uforsvarligt”, at relativt få ledere skulle have stor magt uden at være forpligtet til at afprøve større beslutninger i et styrende organ.

Det var dog, hvad der lå i den universitetslov, som i 92 blev fremlagt i Folketinget. Beslutningskompetence- og ansvar skulle entydigt placeres hos individuelle ledere med selvstændig kompetence til at træffe beslutninger såvel udad- som indadtil. Forbilledet var ledelsen i private virksomheder. Hensigten var at sætte universiteterne i stand til umiddelbart at indgå i forpligtende samarbejde med eksterne samarbejds-

partnere, om det så var erhvervsvirksomheder, universiteter i udlandet eller andre danske universiteter. Desuden skulle de styrende organer være mindre således, at der dels kunne frigøres ressourcer, dels arbejdes mere effektivt. Budgetreformen havde i 80 gjort de enkelte hovedområder til selvstændige budgetmæssige enheder, og universiteterne kunne ikke på egen hånd foretage væsentlige omfordelinger mellem hovedområderne. Der var allerede i begyndelsen af 90'erne blødt op på dette, men universitetslovens mere entydige ledelsesstruktur blev af politikerne anset for at være en forudsætning for en mere omfattende decentralisering af væsentlig beslutningskompetence fra ministerium til institution. Universitetsloven skulle udbygge universiteternes selvstyre under en entydig "personlig" ledelse og give nogle overordnede rammer, inden for hvilke det enkelte universitet kunne indrette sig mest hensigtsmæssigt efter egne behov og traditioner.²⁸

Universitetslovens forgænger, Styrelsesloven, var blev vedtaget i 1970 og revideret i 1973. Den havde givet indflydelse, ikke mindst til studerende og teknisk-administrativt personale, men også til den hastigt voksende gruppe af ikke-professorale lærere. Den blev 70'ernes bud på, hvordan det moderne masseuniversitet skulle udformes. Styrelsesloven blev i 70'erne og 80'erne jævnligt kritiseret for at give professorerne for lidt indflydelse og for at være tung at arbejde med. Arbejdet i de styrende organer på de enkelte uddannelser, institutter, fakulteter og universiteter var tidskrævende, og nogle fandt, at det var for tidskrævende.

Universitetsloven blev vedtaget og for at tilpasse dens bestemmelser til RUC's særlige struktur og beskedne størrelse, blev RUC's nye statut udformet i kraft af en dispensation ifølge lovens §12. Der blev fortsat ikke indført fakulteter på RUC. I stedet blev den overordnede planlægnings- og budgetkompetence henlagt til konsistorium. Da der ikke blev valgt dekaner på RUC, blev det besluttet at udpege en institutleder fra hvert hovedområde til at repræsentere området i de forsamlinger på landsplan, hvor dekanerne fra de øvrige universiteter deltog. Ifølge universitetsloven skulle såvel lærere som studerende og teknisk-administrativt personale være repræsenteret i fakultetsråd, mens institutbestyrelser udelukkende skulle bestå af lærere. Eftersom RUC's institutbetyrelser skulle varetage fakultetsopgaver, fandt man det rimeligt, at studerende og teknisk-administrativt personale blev repræsenteret der. Af samme grund ønskede man også eksterne repræsentanter i institutbestyrelserne, de ville give et nyttigt "blik" på det interne RUC-arbejde. Den ny statut gav mulighed for at oprette fagrupper med ret stor selvstændighed i institutterne.

JOHANNES K. NIELSEN NATURVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE 1987-89
OG PETER MEIBOM NATURVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE 1989-91.
BEGGE HAR DEREFTER LÆST MATEMATIK OG FYSIK.²⁹

RUC var ikke et ukontroversielt valg, men en mulighed på linie med andre. Peter var tiltrukket af, at basisuddannelsen gav mulighed for at komme videre fagligt uden at skulle vælge fag med det samme. Det var også spændende at skulle lave projektarbejde. Før han kom til RUC, havde han læst til kemiingeniør på DIA i et semester, men der var undervisningen for gymnasieagtig. Generelt var der stort fagligt engagement i Peters hus. "De fleste havde fattet, at RUC var noget andet end gymnasiet."

Det vigtigste udbytte af basisuddannelsen var nok en uimponerethed over for de naturvidenskabelige fag, alt kunne diskuteres, der kunne skrives projekter om det meste. De studerende blev taget alvorligt, det var vigtigt, hvad de mente, både om faglige emner og om undervisningen. Det var godt at få træning i projektarbejde, både i skriftlig fremstilling og i at diskutere faglige emner. Da Peter startede på fysik på overbygningen, var det til gengæld frustrerende at indse, at der var en masse fysik, man ikke kunne nå at lære i løbet af de tre fysiksemestre.

Johannes havde en klar målsætning, da han startede på basisuddannelsen, "miljøbiologi er vigtigt, for vi skal passe på miljøet." Derfor handlede det første projekt om spildevand i en å, men miljødiskussionerne "rykkede ikke". I et andet projekt om radonstråling i huse gik det op for Johannes, at det mest spændende ved projektet var det eksperimentelle arbejde i forbindelse med forsøgsopstillingen, Samtidig syntes han, at kurserne i matematik og fysik var spændende. "Man skulle måske kun læse to sider til hver kursusgang, men det tog fem timer at læse dem – og det var fem dejlige timer." Efter basisuddannelsen valgte han at læse matematik og fysik, ikke biologi som oprindeligt planlagt.

Basisuddannelsens kurser var spændende, men ikke særligt svære, mener begge. Til gengæld kunne kurserne strukturere studiehverdagen, det var redningen i de perioder, hvor projektarbejdet ikke kørte så godt. En vigtig funktion ved basisuddannelsen er at lære de studerende at være sociale og at samarbejde i pressede situationer. I det hele taget har det sociale voldt mindst lige så store vanskeligheder som det faglige. "Der har været ubehagelige situationer, hvor man skulle smide fagligt dovne medstuderende ud af gruppen for selv at komme videre. Det burde ikke være de studerendes ansvar at foretage den sortering, men det er det i praksis." De efterlyser mere konkret vejledning i, hvordan man kan løse gruppeproblemer. Efterhånden lærte de at vurdere, inden de gik ind i en gruppe, om de ville kunne arbejde sammen med personerne i gruppen. Det gjorde de interne konflikter mindre, ligesom de også efterhånden fik en mere professionel holdning til gruppearbejdet. Selv om det giver problemer, sætter de pris på, at de studerende betragtes som voksne mennesker, der vil lære noget.

“Vi var en meget blandet skare. Drengene med glatte ansigter og madpakke, dygtige stille piger (for stille), mødre og fædre med op til flere børn, høje sindige jyder med fast blik i øjnene, uimponerede københavnere og ikke mindst en lille (muligvis for lille) kerne af politisk bevidste unge mennesker, som straks gik ind i arbejdet i diverse organer på RUC. Festerne var rigelige og ret gode. På trods af, at vi var mast sammen i denne her fordømte lille barak, kom folk faktisk dagligt. At være i gruppe i P1 betød, at man var sammen næsten hver dag, og til en vis grad også i fritiden. De studerende udviste meget stor kreativitet, når det gjaldt om at inddrage studierejser i deres projektarbejde, og vi var talrige gange på ødegårdsferie. Generelt var vi temmelig upolitiske, men meget glade.”

90'ernes projektemner

Samfundsvidenskabelig basisuddannelse. 1993-94.

I alt 536 studerende. 96 rapporter.

Den store verden

“Fattigdomsorienteret u-landsbistand?: et projekt om interesseorganisationers indflydelse på dansk u-landsbistand”, “Autolatina: en gigant fødes: Volkswagen i Brasilien”, “Tro, håb og tordendraget: Bhutan – mulighed for at styre en bæredygtig udvikling”, “Tyrkiet, et vesterniseret land: vision eller realitet?”, “Demokrati – en by i Rusland?”, “Produktion i Ungarn”, “Integrationsprocessen i EF”, “Kan man spise blå bananer?: nationalstaterne i fremtidens Europa.”

Medier

“Et projekt om identifikationsmuligheder i nyhedsudsendelser”, “Kortsigtet eller fjernsynet: oplysning eller stimulation gennem TV-nyheder”, “Stop 1/2: et studie af TV-stop som alternativt medie”.

Erhvervsliv og arbejdsmarked

“Dansk erhvervsliv – strategi og udviklingsmuligheder, byggesektoren”, “Et aktivt liv eller liv i aktivering: et projekt om ungdomsarbejdsløshed”, “Arbejdsløshed – 90'ernes udfordring: orlov og hjemmeserviceordningens betydning for ledigheden”, “Sort arbejde i velfærdsstaten”, “DSB i forandring?: et studie af forandringer gennem 25 år”. “Skal pyramiderne rives ned?: og skal der koges spaghetti af resterne?”.

“Vi var en meget blandet skare. Drengene med glatte ansigter og madpakke, dygtige stille piger (for stille), mødre og fædre med op til flere børn, høje sindige jyder med fast blik i øjnene, uimponerede københavnere og ikke mindst en lille (muligvis for lille) kerne af politisk bevidste unge mennesker, som straks gik ind i arbejdet i diverse organer på RUC. Festerne var rigelige og ret gode. På trods af, at vi var mast sammen i denne her fordømte lille barak, kom folk faktisk dagligt. At være i gruppe i P1 betød, at man var sammen næsten hver dag, og til en vis grad også i fritiden. De studerende udviste meget stor kreativitet, når det gjaldt om at inddrage studierejser i deres projektarbejde, og vi var talrige gange på ødegårdsferie. Generelt var vi temmelig upolitiske, men meget glade.”

90'ernes projektemner

Samfundsvidenskabelig basisuddannelse. 1993-94.

I alt 536 studerende. 96 rapporter.

Den store verden

“Fattigdomsorienteret u-landsbistand?: et projekt om interesseorganisationers indflydelse på dansk u-landsbistand”, “Autolatina: en gigant fødes: Volkswagen i Brasilien”, “Tro, håb og tordendragere: Bhutan – mulighed for at styre en bæredygtig udvikling”, “Tyrkiet, et vesterniseret land: vision eller realitet?”, “Demokrati – en by i Rusland?”, “Produktion i Ungarn”, “Integrationsprocessen i EF”, “Kan man spise blå bananer?: nationalstaterne i fremtidens Europa.”

Medier

“Et projekt om identifikationsmuligheder i nyhedsudsendelser”, “Kortsigtet eller fjernsynet: oplysning eller stimulation gennem TV-nyheder”, “Stop 1/2: et studie af TV-stop som alternativt medie”.

Erhvervsliv og arbejdsmarked

“Dansk erhvervsliv – strategi og udviklingsmuligheder, byggesektoren”, “Et aktivt liv eller liv i aktivering: et projekt om ungdomsarbejdsløshed”, “Arbejdsløshed – 90'ernes udfordring: orlov og hjemmeserviceordningens betydning for ledigheden”, “Sort arbejde i velfærdsstaten”, “DSB i forandring?: et studie af forandringer gennem 25 år”. “Skal pyramiderne rives ned?: og skal der koges spaghetti af resterne?”.

Undervisning

“Computer i folkeskolen”. “Sortering og kvalificering: læren for livet”.

Beslutningsprocesser

“Lobbyisme: interesseorganisationers indflydelse på politiske beslutningsprocesser i Danmark”, “Hvem sidder på flæsket?: et studie af rationalitet og magt i dansk landbrugspolitik”.

Velfærdsstat

“Velfærdsstaten : set i lyset af arbejdsløsheden”, “Thatcherisme: privatisering og effektivisering af Storbritannien”, “Bedre kurs mod nye tider: afgifter som led i sikringen af den fremtidige vandforsyning i Danmark”, “Fra blandingsøkonomi til blandingsideologi?”, “Overførselsindkomster: et begreb under forandring”.

Naturvidenskabelig basisuddannelse. 1993-94.

463 studerende. 131 projekter.

Etik og biologi

“Barnløshed – teknik eller etik?”, “Fedt nok, men ikke emulgator nok: et projekt om lipasekinetik”, “Ecstasy: Ekstasen der dræber”, “Cervixcancer: En model over udviklingen af cervixcancer”, “Det store ønske: En folder om barnløshed”, “Hvalernes evolution fra land til vand”, “Hierarki og pelspleje hos chimpanser”.

Geologi og geografi

“Den evolutionære revolution: En videnskabsteoretisk perspektivering af udviklingen i den moderne geologi”, “Sejlrende øst om Eskilsø?”, “Remote sensing i Ghana: Et projekt om forskning og højteknologi som ulandsbistand”, “Ho’et i vulkanen”, “Tolu, en by i Colombia”, “Bæredygtige land-use modeller i Njombe. Tanzania”.

Miljø

“Eksperimentel undersøgelse af fosfatfrigivelse fra intakte sedimentsøjler fra en lavvandet eutrof sø”, “Spildevandet blomstrer”, “Biogasforskning – et område i

udvikling”, “Som smurt i olie: Projekt om en tænkt tankskibsulykke i Storebælt”, “Økologisk landbrug: Kvælstof, flora & fauna og energi”.

Datalogi

“Datamatstøttet undervisning i logikprogrammering”, “Kryptosystemer – teori og anvendelse”, “Parallel processering”.

Fysik

“Længdespring – rend og hop”, “Ultraviolet stråling og solcreme”, “Rullende kugle på roterende kegle”, “Ka’ vi så få kammertonen: Strengparametre & båndpositioner på guitar”, “Fysik – hvorfor?: om fysikundervisningen og skoleformen i 1903”.

Videnskabsteori og – historie

“Oplysning eller manipulation?: Populærvidenskabelige tidsskrifter i Danmark fra 1894 til 1994”, “Teorier om alting”, “Det einsteinske paradigmeskift”, “Niels Bohrs atomteori anno 1913: Et videnskabsteoretisk projekt”.

Humanistisk basisuddannelse. 1993-94

427 studerende. 176 projekter.

Humanistisk almen basisuddannelse (HAB), humanistisk international basisuddannelse (HIB), åben humanistisk basisuddannelse.

Litteratur

“Storbysonet: en tilnærmelse til moderne lyrik med udgangspunkt i Charles Baudelaires digte *Les Fleurs du Mal*” (HAB), “Høeg og 90’erne” (HAB), “‘Den afrikanske farm’: fra indtryk til udtryk” (HAB), “‘The Bell Jar’ af Sylvia Plath: en analyse af romanen og et kig på forfatteren” (HAB), “Bateman for president’: et projekt om ‘American Psycho’ og den amerikanske seriemorder” (HAB), “Om national identitet i to danske forfatters værker: ‘Erik Menveds barndom’ af B. S. Ingemann, ‘Festen for Cécilie’ af Ebbe Kløvedal Reich” (Åbent universitet).

Etik og filosofi

“How can a discourse be limiting?: an attempt to put the theories of Michel Foucault into practice” (HIB), “Eksistensfilosofien rundt i 80 dage: Kierkegaard

og Løgstrup og Sartre” (HAB), “Fremmedgørelsens hærværk” (HAB), “Verdensåndssvagt: en kritisk analyse af ideer om historiens afslutning (HAB)”.

Samfund

“La survie de la culture d’etat” (HIB), “Fascismens socialpsykologi” (HAB), “Arbejde – identitet – arbejdsløshed” (Åbent universitet), “Socialiseringsring til arbejderrollen i to kulturer” (Åbent universitet), “Racehygiejne: af omsorg for slægten” (HAB), “Et flerkulturelt Danmark?” (HIB), “Kvinder i det israelske militær” (HAB), “Faut-il brûler ‘Le deuxième sexe?’” (HIB).

Historie

“A search for a truth: fin de siècle Vienna” (HIB), “Modern science in the 17th century” (HAB), “Er vi alle socialdemokrater for Vorherre?: Socialdemokratiets rolle og indflydelse på dansk selvforståelse i mellemkrigsperioden” (Åbent universitet), “Malerkunst i Senmiddelalderen og Renaissanceen” (Åbent universitet).

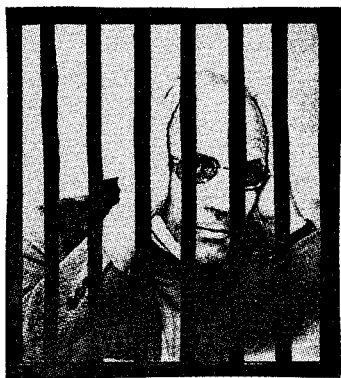
Religion

“Nothing: a report on Zen Buddhism” (HIB), “Kulturen bag sløret” (HAB), “Shamanisme : en flugt ind i virkeligheden?” (HAB), “De fem pukler: Islam – en kulturs fødsel” (HAB).

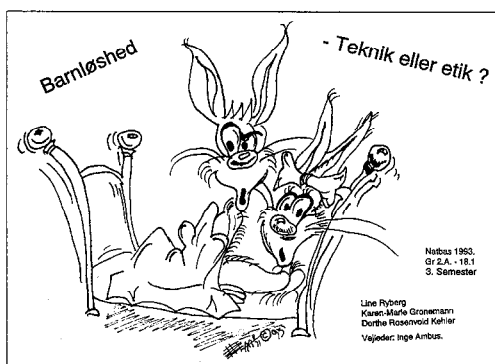
Den store verden

“Les Touaregs et le Mali” (HIB), “Litauen – og hva’ så?” (HIB), “Det norske friluftsliv: tradition, udvikling og værdier” (HIB), “Development aid: the neo-colonialism” (HIB), “Sjirinovskij og det ny Rusland” (HAB), “From symmetry to cultural imperialism: features of a “right” intercultural relationship” (HIB), “Thu.. bad: et sociologisk projekt om analyse af kultur og forandringer i Nordvestgrønland samt deres udtryk i historiske sammenhænge” (HAB).

"Anywhere out of this world"...

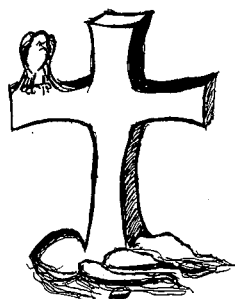


Datamatstøttet undervisning
i logikprogrammering.



Gravskrift for Skraldemandsmodellen

en essaysamling om magt, moral og
arbejdstidsdeling



udarbejdet af
Forfattergruppen til Normativitet tilbage i
Samfundsforskningen

Casper Harboe
Nanna Brink Larsen
Thomas Egesholm
Gerd Hultberg
Karen Steller Bjerregaard

Vejleder: Bo Elling
Bivejleder: Arne M. Christensen

RUC-projekter i 90'erne

Overbygningsuddannelser. 1993-94.
 Projekteksempler fra nogle fag.

Engelsk:

“African-American inner-city schools, afrocentrist education”, “In pursuit of the male image”, “If you want to change the world – change the subject”, “Mediating Macbeth – Shakespeare in teaching”, “Decoding an Indian feminist magazine”.

Internationale Udviklingsstudier:

“Tekstilbyen Moroleon”, “Barrierer for en demokratisk udvikling i den 3. Verden”, “Basismenigheder i Brasilien”, “Reform af grundskolen i Tanzania”, “Verdensbanken og NGO’erne”, “A spring with The Danish Refugee Help”, “Behandlingsystemer & behandlingsvalg i Zimbabwe”, “Masaiernes livsform – pastoralisme og bæredygtig udvikling”.

Matematik:

“En matematisk model for elektrostatiske interaktioner i proteiner”, “Riemann integralet set i et historisk perspektiv”, “Model for kort- og mellemdistanceløb”, “Den lineære programmeringsmodel og et eksempel på dens anvendelse i dansk landbrug”.

Tek-sam:

“Persontrafik i hovedstadsområdet”, “Lokale entreprenurielle erhvervsstrategier”, “Arbejds miljø – en teknisk handelshindring?”, “Miljøoptimeret containertransport”, “Brancheaftaler – et hensigtsmæssigt styringsmiddel i miljøreguleringen”, “Arbejds miljø og brugerindflydelse i en hjemmepleje under forandring”, “Forslag til planlægning af den irske tørveindustri”.

Offentlig driftsøkonomi:

“Fleksibel specialisering”, “Innovation af økonomisk teori”, “Effektiviseringer inden for ældreplejen”, “Miljøkontrakter med landbruget”, “Hierarchy or concentric-circles?”

Molekylærbiologi:

“Biologiske og kemiske aspekter af metallothionein”, “Leukemia”, “Quercetins indvirkning på signaltransduktionen i cancer celler”, “Kloning af B-L alfa 1 alleler hos hønsehaplotypeerne B4 og B19”, “Fremstilling af tre affinitetsmatricer til oprensning af deoxycytidin kinase fra human placenta”, “Excitoxisk neuronal celle død in-vitro”.

Miljøbiologi:

“Arsen i det marine miljø”, “Tæppespinderen *Linyphia triangularis* og jagtederkoppen *Pardosa prativaga*”, “Bly i nåle – målt ved hjælp af PSA”, “Købbers indflydelse på svovlkredsløbet i marint sediment”, “Havsalt og nåletrær”, “Pelagiske ciliaters rolle i de mikrobielle processer i Roskilde Fjord”.

Kommunikation:

“Aktantmodellen”, “Alkohol-kampagnen 1993”, “Det ringer når vi spiller”, “Et redigeret mord”, “Et kærligt og kontant sammenstød med interviewmetoden i KRONSJ”, “Kirken på gaden”, “God skik, presse og etik”, “Rodløse rockmusikere møder pampere og paragraffer”.

Dansk:

“At skrive – eller ikke skrive til Maren i kæret”, “Dr. Dante – meningsløst teater?”, “En analyse af udvalgte Jolly Cola reklamer fra perioden 1960-1991”, “En ild saa sval som havet mens den brænder”, “Guldalder”, “En analyse af Gustaf Munch-Petersens ‘Det Underste Land’”, “PR under pres”, “Nye tider i Jurassic Park”, “Uden for sæsonen”.

Konsolidering og udvidelser

Gennem 80'erne og ind i 90'erne havde RUC holdt sig til samme strategi, nemlig så langt som muligt at hævde egne interesser over for ministeriets krav, men også i sidste ende at bøje sig for ministeriets afgørelser. Flere nye initiativer var blevet taget op på RUC, men de havde trods alt en temmelig perifær placering. RUC's muligheder havde været præget af 80'ernes økonomiske og administrative stramninger. Regeringsskiftet i 93 betød en ny statsminister, Poul Nyrup Rasmussen (Socialdemokratiet) og en ny undervisningsminister, Ole Vig Jensen (Det radikale Venstre). I sommeren 94 præsenterede undervisningsministeren en ny plan for de videregående uddannelser, “Universiteter i vækst”.

“Universiteterne har et udstrakt selvstyre og sidder derfor i høj grad selv inde med nøglen til fortsat udvikling af uddannelsernes kvalitet og har allerede gjort en stor indsats for en bedre tilrettelæggelse af undervisningen. Ministeriets rolle i kvalitetsudviklingen består i at skabe gode rammer for universitetsvirksomheden.”

(OLE VIG JENSEN. 1994)³⁰

Planen havde tre elementer, nemlig øget studenteroptag samtidig med forbedret kvalitet, styrket grundforskning og mere byggeri. Det kom også RUC til gode.

Bekendtgørelse i 95 – efter 12 års ventetid

I 84 var der givet grønt lys for kombinationsuddannelser på RUC, men først i 95 blev RUC's nye uddannelsesstruktur stadfæstet med en varig bekendtgørelse. I mellemtiden havde der været flere problemer, som skulle løses. En gruppe problemer drejede sig om RUC's placering i det samlede uddannelsessystem. Det blev diskuteret, om RUC skulle tilpasses en mere ensartet uddannelsesstruktur, eller om centret kunne beholde sine særpræg. I midten af 80'erne blev en fælles bekendtgørelse for det humanistiske område vedtaget for de øvrige universiteter, men RUC blev holdt uden for bekendtgørelsen og kunne fortsætte i sine egne baner. I 89 blev en rammebekendtgørelse for det naturvidenskabelige område præsenteret. RUC argumenterede ihærdigt imod at skulle ind under bekendtgørelsen. Den sigtede nemlig mod en ensartet tre-årig bacheloruddannelse for alle naturvidenskabelige uddannelser. Umiddelbart så det ikke ud til at kunne forenes med RUC's overordnede struktur, hvor det blev prioriteret højt, at uddannelseselementer fra ethvert af de tre hovedområder kunne kombineres. Det ville vanskeligt kunne lade sig gøre, hvis det naturvidenskabelige område skulle reguleres af særlige regler, som tilgodeså samordningshensyn på landsplan fremfor intern samordning på RUC. Det lykkedes at få ændret dele af bekendtgørelsen, så basisuddannelsen kunne opretholdes, men det lykkedes ikke igen at holde RUC udenfor bekendtgørelsen.³¹ Samtidig skulle RUC's udformning af bacheloruddannelserne på plads.

En anden gruppe problemer drejede sig om den præcise udformning af RUC's uddannelser. Undervisningsministeriet påpegede problemer med normalforudsætninger, studietid, karaktergivning og specialer. Kombinationsuddannelserne stillede mere præcise krav til overbygningsfagenes indhold, og dermed blev problemerne ved overgang fra basisuddannelse til overbygningsfag tydelige. Hvordan kunne man på en gang opretholde traditionen om, at der efter enhver basisuddannelse var fri adgang til ethvert overbygningsfag, og samtidig sikre, at de studerende havde forudsætninger for at kunne gennemføre de valgte overbygningsuddannelser? I 87 indførte konsistorium den – i antallet af bogstaver – mest omfattende reform, nemlig normalforudsætningssuppleringsystemet, der skulle sikre, at "kombinationer på tværs af de tre hovedområder i højere grad bliver reelle og ikke kun formelle muligheder". Det skulle ske ved at give mulighed for, at studerende fra en basisuddannelse kunne følge bestemte kurser på de andre basisuddannelser. Det var dog ikke et krav, at de studerende skulle følge disse kurser. Normalforudsætningskravene var af vejledende karakter. "Der skal sikres øget vejledning af de studerende om normalforudsætningsproblemerne... Der er åben adgang til alle overbygningsuddannelser (undtaget HA) med bestået basisuddannelse ligegyldig hvilken og hvordan. Normalforudsætnings-supplering er frivillig."³²

Den normerede studietid blev i 89 fastsat til fem år for alle kandidatuddannelser, uanset om de havde behov og tradition for praktik. Det blev især et problem for Internationale Udviklingsstudier, PR-uddannelsen (kombination med HA/dansk) og

tek-sam, der måtte finde udveje for at undvære praktikken. Samtidig blev det besluttet i ministeriet, at 2/3 af uddannelsesstiden for alle uddannelser skulle bedømmes ved eksamination efter 13-skalaen. For RUC betød det, at basisuddannelserne ikke længere kunne bedømmes med bestået/ikke-bestået.³³

I 80'erne blev der til forskel fra 70'erne sat fokus på de enkelte faglige kulturers særlige kendetegn. Disse blev ikke mindst udviklet i samspil mellem fagenes lærere, censorer og en bredere kontakt til de arbejdspladser, som de kommende kandidater sigtede mod. Gennem flere revisioner af overbygningsfagenes studieordninger havde de fundet særlige RUC-udformninger. Ved indførelsen af kombinationsuddannelserne havde konsistorium besluttet at indstille til Undervisningsministeriet, at de studerende kun skulle skrive speciale i et af de to fag, der indgik i uddannelsen. På den måde ville en kombinationsuddannelse blive ensartet, uanset hvilke fag den konkret bestod af. Det forslag vakte stor modstand hos studienævnene for en del af de største fag, geografi, historie, dansk, erhvervsøkonomi, internationale udviklingsstudier, datalogi, molekylærbiologi og kemi. Netop specialet var med til at give disse fag en særlig faglig profil. Samtidig fandt man, at en ordning, hvor der kun blev skrevet speciale i det ene af de to fag ville minde om en hovedfags-/bifagsstruktur. Når forslaget kunne vedtages i konsistorium på trods af så stor modstand i studienævnene, hang det sammen med den forholdsmæssigt store indflydelse, som ifølge styrelsesloven lå hos andre end det videnskabelige personale, nemlig hos de studerende og det teknisk-administrative personale.³⁴

Selvevaluering

Med beslutningerne om bl.a. normalforudsætningsopplæringssystemet og om, hvordan RUC's bacheloruddannelser skulle udformes, mente man i RUC's ledelse, at forhindringerne for at få en egentlig bekendtgørelse om RUC's uddannelser var ryddet af vejen. Der blev udarbejdet et udkast til bekendtgørelse, som blev forelagt ministeriet i maj 91. Ministeriet tog først stilling til forslaget et år senere, men fandt, at bekendtgørelsen kunne fungere i en overgangsperiode.³⁵

Samfundsuddannelsesrådet under Undervisningsministeriet fremkom i den forbindelse med forskellige forbehold over for RUC's struktur. Man fandt her, at RUC's studiestruktur skulle være "kongruent" med strukturen på andre uddannelsesinstitutioner, hvilket man mente ikke var tilfældet. Samtidig fandt man det u hensigtsmæssigt, at der både fandtes mellemuddannelser (bl.a. HA) og bacheloruddannelser på RUC. Endelig mente rådet, at et-årige basisuddannelser ville styrke bacheloruddannelserne. Ministeriet fandt i 92, at RUC's uddannelsesstruktur med bl.a. to-årige basisuddannelser, var udtryk for en "særegen", men acceptabel måde at organisere uddannelserne på, og ønskede derfor ikke umiddelbart at "indføre grundlæggende ændringer" i RUC's uddannelsesstruktur. Der blev dog peget på problemer: En ny ordning med stopprøver efter 1. studieår og ved afslutningen af bacheloruddannelsen skulle integreres i strukturen, og RUC's mellemuddannelser skulle tilpasses ba-

chelorstrukturen. Endelig var det “afgørende, at RUC’s uddannelsesstruktur i enhver henseende kan måle sig med uddannelserne på de øvrige universiteter”. RUC’s forslag til bekendtgørelse blev godkendt for en to-årig periode. I den periode skulle RUC gennemføre en selvevaluering.³⁶

RUC’s selvevaluering konkluderede i 93, at uddannelsesstruktur og pædagogik var et “værdifuldt” grundlag for RUC’s virksomhed, selv om der var behov for “justeringer” af forskellige dele af det pædagogiske arbejde. Basisuddannelsernes længde skulle ikke ændres, men der blev stillet krav om “progression” i deres indhold. RUC konkluderede, at det var nødvendigt at følge op på selvevalueringen ved at justere og udvikle de strukturmæssige sammenhænge mellem basisuddannelserne og overbygningsuddannelserne, ikke mindst for at tilpasse uddannelserne til bacheloruddannelsens krav. Desuden var det nødvendigt at tage initiativer til at styrke undervisningskvaliteten i projektarbejde og kurser.³⁷

Selvevalueringsrapporten diskuterede flere forslag til væsentlige ændringer af basisuddannelserne. Flere studienævn havde anbefalet, at basisuddannelsen fremover kun skulle vare ét år. Dermed ville overbygningsuddannelserne blive længere, og der ville blive bedre tid til faglig fordybelse og til praktik. Til gengæld havde de fleste studerende og kandidater i spørgeskemaundersøgelsen givet udtryk for, at “basisuddannelsen ikke kan være kortere end to år”. De mente ikke, at “en egentlig indlæring af projektarbejdsformen, tilegnelse af teorier og metoder og opnåelse en tværfaglig bredde i uddannelsen” kunne ske på mindre end to år. I spørgsmålet om basisuddannelsernes længde blev de studerendes og kandidaternes erfaringer sat over for de fagligt begrundede indvendinger fra studienævne.

Evalueringscentret, Humanistisk Uddannelsesråd og Samfundsuddannelsesrådet pegede på, at evalueringen ikke havde diskuteret, om en ændring af RUC’s uddannelsesstruktur ville være gavnlig for målsætningen om at uddanne “gode tværfaglige, selvstændige, projektrænede kandidater”. Den eksisterende struktur var taget som det indiskutable udgangspunkt. Både Samfundsuddannelsesrådet, Humanistisk Uddannelsesråd og Naturvidenskabeligt Uddannelsesråd mente, at det ville være en fordel at forkorte basisuddannelserne til et år for at give bedre tid til faglig fordybelse i overbygningsfagene. Der blev også peget på, at projektarbejde kan forenes med faglige studier, ikke kun med tværfaglige.³⁸ I sin opfølgning af selvevalueringen valgte RUC ikke at forkorte basisuddannelserne til et år, men at justere dem, “så de i højere grad rettes mod de faglige krav på bachelorniveau”. Desuden ville man fastholde en ensartet struktur på de tre hovedområder, så kombinationer på tværs af hovedområderne fortsat ville være mulig.³⁹ På de enkelte basisuddannelser blev der gennemført forskellige ændringer, som skulle præcisere og stramme de faglige krav samt styrke undervisning og evaluering.⁴⁰

På baggrund af arbejdet med opfølgning af selvevalueringen blev den midlertidige bekendtgørelse for RUC forlænget med endnu et år i 94. Den var således gældende indtil 31.8.95.⁴¹ I sommeren 95 modtog RUC endelig Undervisningsministeriets ud-

kast til en ny bekendtgørelse.⁴² Det var udarbejdet på baggrund af RUC's selvevaluering og opfølgningen heraf samt høringer af uddannelsesrådene og censorformandskaberne. Der havde i flere år været tvivl om, hvorvidt alle universitetsuddannelser inden for det humanistiske og naturvidenskabelige hovedområde skulle reguleres efter en fælles bekendtgørelse eller efter forskellige bekendtgørelser gældende for de enkelte institutioner. Med bekendtgørelsen for RUC stod det klart, at i hvert fald RUC skulle være uden for de fælles bekendtgørelser.

På ministeriets opfordring udformede RUC's ledelse et udkast til en beskrivelse af den særlige RUC-profil. Den kom til at udgøre grundlaget for bekendtgørelsens §1, stk. 2:

“Uddannelserne ved Roskilde Universitetscenter er forskningsbaserede og er kendetegnet ved:

- 1) Trinvis og fleksible studievalg med mulighed for at kombinere fag på tværs af hovedområderne.
- 2) En struktur, der består af en bredt tilrettelagt, hovedområdeafgrænset basisuddannelse og en overbygning bestående af enten to fagområder (kombinationsuddannelse) eller én fagkreds (enstregen uddannelse).
- 3) Problemorienteret projektarbejde i grupper i sammenhæng med andre undervisningsformer.
- 4) Kombination af faglig fordybelse og tværfaglig helhedsorientering med henblik på kritisk og metodisk arbejde med videnskabelige problemstillinger og formidling af disse.
- 5) Orientering mod nuværende og fremtidige behov for videnskabelige, udviklingsorienterede, uddannelsesmæssige og administrative kvalifikationer.”

(BEKENDTGØRELSE OM RUC. 1995)

Hermed var det slået fast, at RUC var anderledes end andre danske universiteter, at RUC var et alternativ, som man havde talt om i flere år. På den anden side var det lidt skræmmende nu at få det sat på paragraffer og formler. Vil denne anderledeshed kunne komme til at betyde, at RUC's uddannelser også bliver anderledes bedømt end uddannelser fra andre universiteter, f.eks. med hensyn til gymnasielærerkompetence?⁴³

Byggeri

Øgede bevillinger til universitetsbyggeri var en del af undervisningsminister Ole Vig Jensens plan for de videregående uddannelser “Universiteter i vækst”. På RUC var der god brug for nye bygninger. Studentertallet var støt stigende. I 1978 havde RUC 1600 studerende. Ti år senere havde RUC 3100 studerende, og de første pavilloner blev opført. I 1996 var der 5500 studerende på RUC. Der var allerede bygget en del, men der var også nye planer undervejs. Mod nord skal der opføres nye bygninger til undervisning, og mod syd skal der opføres nye bygninger til Roskilde Universitetsbibliotek samt flere undervisningslokaler. Opgaven gik ud på at skabe “smukke og



Foto: Erling J. Pedersen



Foto: Kim Sandholdt



I 90'erne er der blevet bygget meget på RUC. Et nyt bibliotek og et nyt auditorium blev taget i brug i 93. Bygning 13, 14 og 15, som rummer laboratorier og undervisningslokaler blev taget i brug i 94. Undervisningslokaler i bygning 45 og 46 blev taget i brug i 96. Trekronerkollegiet blev taget i brug i 92 og Rockwoolkollegiet i 96.

karakterfulde bygningsværker”, der “klart skulle signalere en levende og dynamisk uddannelsesinstitution”. Konkurrencen blev vundet af Henning Larsens Tegnestue A/S, og dommerkomiteen skrev bl.a i sin indstilling:

“Forslaget bygger på en analyse af den eksisterende bebyggelse og gør op med det rodede, udflydende og stereotype samt den manglende orientering, der karakteriserer den nuværende bebyggelse. Dette på trods af det aktive og spændende miljø, der karakteriserer RUC... Mod syd er bygningens udformning helt klart motiveret af, at man ønsker en definition af RUC. En rolig markant bygning, der efter dommerkomiteens opfattelse smuk og let kan spille op til mange former for arkitektur, der måtte komme i fremtiden. En meget stor “port” sikrer en entydig indgang til universitetets campus.”

(DOMMERKOMITEEN. 1996)⁴⁴

Den ny selvforståelse på RUC afspejles naturligvis i byggeriet. I 72 var idealet, at universitet og by skulle smelte sammen, bl.a. ved at universitetets bygninger og byens boliger skulle ligge side om side, i samme arkitektoniske udformning. Det vindende projekt i 96 lægger derimod vægt på at “definere” RUC ved at bygge en stor port, som skal være hovedindgangen. Enhver vil vide med sikkerhed, at nu kommer man ind på RUC’s område (eller man forlader det). Samtidig er universitetet og byen klart adskilt.

Henrik Toft Jensen har ofte betegnet RUC som et “internationalt orienteret universitet med en regional forankring”. “Universitetet og universitetets by bør have meget med hinanden at gøre, men RUC’s etablering langt fra centrum i Roskilde har sammen med hele baggrundshistorien krævet særlig kraft og særlige initiativer for at få RUC og Roskilde til at hænge ordentligt sammen.” Konkret er der blevet etableret omkring 1000 nye ungdomsboliger i Roskilde i 90’erne. Desuden har åbningen af den nye vej Trekroner Allé betydet, at man ikke længere skal “halvvejs til Tåstrup” for at komme til Roskilde fra RUC. “Når de planlagte store byggerier står færdige, vil RUC få mere albuerum, og der vil blive plads til nye tanker. I øjeblikket bliver der sagt nej til gæsteforskere, fordi der ikke er plads til dem. Det er en skandale.”⁴⁵

Nye fag

Indførelsen af kombinationsuddannelserne betød, at alle kræfter blev koncentreret om at opretholde så mange af de eksisterende fag som muligt. Det var vigtigt at forny uddannelserne gennem faglig udvikling inden for de eksisterende rammer, og at univesitetsuddannelser kunne udbydes i et alsidigt og “helt” universitetsmiljø med et passende fagudbud inden for alle tre hovedområder. På den baggrund blev det i 93 slået fast, at nye uddannelser på RUC skulle tjene klare formål, nemlig at sikre en passende fagvifte, at udnytte faglige miljøer og kvalifikationer og at opfylde nye uddannelsesbehov, som ikke kunne imødekommes ved udvikling af eksisterende uddannelser. Disse krav blev indfriet af flere forslag til uddannelser: nemlig psykologi,

filosofi, pædagogik med henblik på voksenuddannelse og samfundsvidenskab/sociologi.⁴⁶ Der var i alle tilfælde tale om gamle "travere" på RUC. 80'ernes nedlæggelse af samfundsfag og psykologi havde efterladt lærere med kompetence på disse felter. Filosofi (videnskabsteori) og pædagogik havde siden RUC's start været prioriterede områder, men uden egen uddannelse.

PÆDAGOGIK med særligt henblik på voksenuddannelse:

"...Hensigten er at tilbyde en grundlæggende og bred pædagogisk kvalificering, som vil finde almen anvendelse, og som gennem fagkombination og indbygget specialiseringsmulighed også kan give en meget specifik specialisering. Der er dog en lang række områder, hvor kombinationen af en faglig og en pædagogisk uddannelse vil være velegnet. Den studerende vil f.eks. kunne bruge sin indsigt i statslige og private initiativer på uddannelsesområder inden for uddannelses- og personaleområder i såvel det offentlige som i private organisationer og virksomheder..."

(RUC-AVIS. 1996)

PSYKOLOGI:

"... Psykologiuddannelsen på RUC er planlagt således, at den opfylder kravene til undervisning i psykologi på gymnasie/HF-niveau. Men herudover kan psykologiuddannelsen blive en vigtig del af erhvervskompetencen inden for både det private og offentlige område og deres organisationer – både nationalt og internationalt. Det vil naturligvis være afhængigt af den fagkombination, du har valgt, og af den "farvning", du har valgt inden for det psykologiske studium (med vægten lagt på enten socialpsykologi, arbejds- og organisationspsykologi, pædagogisk psykologi eller sprogpsykologi etc.)..."

(RUC-AVIS. 1996)

FILOSOFI OG VIDENSKABSTEORI:

"... Filosofi og videnskabsteori er fag, der i stigende grad tillægges opgaver både i bredere offentlige sammenhænge, i undervisningssammenhænge og i sammenhænge, hvor forskning og forskningsresultater anvendes. Uddannelsen på Roskilde Universitetscenter sigter mod, at kandidaterne skal kunne påtage sig disse opgaver med en fagligt solid baggrund, og med den særlige helhedsforståelse, det giver at have gennemført uddannelsen i tæt samarbejde med universitetets andre fag."

(RUC-AVIS. 1996)

I det samfundsvidenskabelige miljø havde der længe været ønske om at oprette en cand.merc.-uddannelse, men alle forslag var blevet afvist i konsistorium, fordi det ville betyde oprettelse af endnu en lang enkeltfaglig uddannelse, som ikke kunne indgå i kombinationsstrukturen.⁴⁷ I det naturvidenskabelige miljø var der ønske om, at biologiuddannelsen igen skulle give gymnasielærerkompetence.⁴⁸

Nye muligheder – gamle konflikter

90'ernes RUC blev præget af ekspansion og konsolidering. Flere studerende, flere bygninger og flere fag. En bred accept i omverdenen og langt om længe en permanent bekendtgørelse. For første gang siden RUC's start var der større diskussioner om RUC's grundlag, om projektpædagogik og basisuddannelser. 90'ernes diskussioner viser, at RUC's selvforståelse på mange måder ligger i forlængelse af 80'ernes strategi om at optage nye elementer, men også på flere punkter går mere (selv)kritisk til værks. Disse indholdsdiskussioner blev fulgt opmærksomt af RUC's ledelse og i flere tilfælde støttet kontant, men de forblev diskussioner, som ikke umiddelbart fik konsekvenser for politikken på RUC.

Diskussionerne startede helt uofficielt i sidste del af 80'erne, da RUC-NYT efterhånden bragte en hel del indlæg, hvor især studerende diskuterede forskellige dele af deres studier, ikke mindst de pædagogiske og strukturelle aspekter. I 90 satte konsistorium pædagogisk udviklingsarbejde i værk. Det resulterede i kurser, rapporter og interne evalueringer. Fremtid 92 blev afholdt af Studenterrådet i september 92 som fremtidsværksteder for alle RUC's studerende. Her deltog 300-400 studerende, desuden var ca. 100 involveret i forberedelserne.⁴⁹

I forbindelse med RUC's selvevaluering havde diskussionerne et klart officielt præg. Selvevalueringen blev gennemført i 93 på ministeriets forlangende som et led i afklaringen af RUC's profil og udviklingsmuligheder. Den skulle særligt fokusere på sammenhængen mellem basis-, bachelor- og kandidatuddannelse, men gav også plads for overvejelser af andre forhold. Alle studienævn deltog i evalueringen, som blev forestået af et udvalg nedsat af konsistorium.⁵⁰ Selvevalueringen er en god nøgle til forståelse af RUC's selvopfattelse i 90'erne. Dens centrale temaer har været drøftet i alle studienævn, og de har så rapporteret tilbage til en evalueringsgruppe, som har konkluderet og sammenfattet på det omfattende materiale. Efter konsistoriums godkendelse er rapporten derefter sendt til Undervisningsministeriet som en præsentation af det RUC, der skulle beskrives i den nye bekendtgørelse. Der er således ikke tale om tilfældige udsagn eller enkelte personers private opfattelse, men om det RUC-billede, som der var størst mulig enighed om i 93. Selvevalueringen blev fulgt op af Quo Vadis?-konferencen, der blev afholdt i foråret 94. Her deltog ca. 100 ansatte og studerende fra RUC. Der var oplæg og workshops om projektpædagogik og tværfaglighed.⁵¹

Den fremragende pædagogik

Efter RUC's første år, hvor debatten om skrot- og elitegrupper fandt sted, var RUC's pædagogik ikke blevet diskuteret kritisk. Fra slutningen af 80'erne var stemningen blandt de studerende anderledes end tidligere. Kulturen på RUC var blevet mere rummelig, efterhånden som RUC blev accepteret som et universitet, der fagligt var

på højde med andre universiteter, men som adskilte sig pædagogisk. Derfor kunne kritikken formuleres mere frit end tidligere.

Et tidligt bidrag i den fornyede debat fandtes i RUC-NYT i 87 under overskriften "Vejledningens elendighed". Forfatteren var en studerende, som skrev ud fra egne og venners erfaringer. Han påpegede, at grupperne var afhængige af vejlederne, der ofte var den vigtigste faglige kontakt for gruppen, men at nogle vejledere kunne være mere optaget af universitetspolitik og forskning end af deres vejledningopgaver. De kunne være dårligt forberedt til gruppemøder eller simpelt hen uengagerede. Vejledningsopgaver burde omfatte såvel kvalificeret faglig input som "mægling i personlige stridigheder gruppemedlemmerne imellem". Ingen af disse opgaver blev varetaget tilstrækkeligt "professionelt", mente han. "Om vejledningen er inde i en krise, eller om der er tale om et permanent og strukturelt problem er svært at vide. "Han konkluderede, at vejledersituationen skabte kandidater, som var "både gode og dårlige". De var nemlig selvstændige og initiativrige, men manglede analytiske teknikker. Det virkede dog ikke diskvalificerende på arbejdsmarkedet, RUC'ere fik nemt job.⁵²

"Så længe RUC-kandidaterne har succes, er der næppe grund til at tro, at vejledningen forbedres, selv om det må være et mål i sig selv at mindske både de studerendes og vejledernes frustrationer over den utilfredsstillende situation."

(RUC-STUDERENDE. 1987)⁵³

Der blev stillet skarpt på et væsentligt succeskriterium for RUC: Fik kandidaterne arbejde – eller blev de arbejdsløse? Skulle der bruges ressourcer til udvikling af vejledning, så længe de kunne ansættes? Indlægget tyder ikke på, at forholdene i de grupper, som denne studerende havde kendskab til, var meget nemmere end gruppearbejdet havde været i begyndelsen af 70'erne.

Kritik af projektpædagogikken og gruppearbejdet

Projektarbejdets problemer blev behandlet i 90 af lektor Henriette Christrup i forbindelse med pædagogisk efteruddannelse af lærerne.⁵⁴ Hun havde efterlyst en mere professionel holdning til gruppeprocesserne hos både lærere og studerende. Gennem sit arbejde havde hun identificeret en række konfliktpunkter i vejlederes og de studerendes møde i gruppearbejdet.

- usikkerhed om vejledertid: Hvor meget tid er der til rådighed og hvilken forberedelse forventer studerende og vejleder af hinanden?
- usikkerhed om vejlederrollen: Hvad kan gruppen forvente af en vejleder, som ikke forsker i det emne, gruppen skriver om?
- manglende kendskab til gruppeprocesser: Hvordan skal studerende og vejleder forholde sig til konflikter eller dominans-problemer mellem gruppemedlemmer?
- uafklarethed om fælles tolkning af formelle krav i nogle lærergrupper.

Hendes forslag til at afhjælpe en del af problemerne var, at de studerende og lærerne ved deres første møde skulle træffe aftaler om vejledningstid, arbejdsplan samt rapportens omfang og genre, ligesom alle skulle gøre det klart, hvilke ressourcer og ambitioner, der kunne lægges i projektarbejdet. Det skulle ske i en såkaldt "projektkontrakt", der også kunne danne grundlag for en afsluttende evaluering. På trods af sin optimistiske konklusion bekræftede selvevalueringen i 93, at der var behov for justeringer på adskillige områder. Der var nemlig en "ret udbredt utilfredshed med undervisningens kvalitet". Selvevalueringen gentog flere af de problemer, som Christrup allerede havde peget på, men kunne også føje nye til listen.

- vejledningen er ikke tilstrækkeligt tæt og engageret
- behov for bedre introduktion af de studerende til projektarbejdsmetode og gruppeprocesser
- behov for omhyggelig studievejledning

Problemerne i gruppearbejdet var ikke kun et fænomen, som viste sig gennem snak og løse overvejelser. De fik også et yderst materielt grundlag, da det i 1996 viste sig, at ca. 30 % af alle "grupper" på overbygningssuddannelserne kun havde ét medlem.⁵⁵ Dermed blev en tendens, som i flere år havde bekymret vejledere og planlæggere, kvantificeret. Det rejste spørgsmålet om projektarbejde nødvendigvis skulle foregå i grupper.

Det store antal "solister" satte spørgsmålstegn ved gruppearbejdets selvfølge og suveræne position på RUC. Samtidig rejste det alvorlige ressourceproblemer, idet individuel projektvejledning ville kræve flere ressourcer end gruppevejledning. Det gjorde også spørgsmålet om vejledernes rolle påtrængende, idet der blev peget på en



I 90'erne har flere og flere studerende valgt at skrive projekt alene. Gruppearbejdet er ikke længere en selvfølge arbejdsform. Foto: Martin Winther/MIR.

tendens til, at vejlederne koncentrerede sig om det faglige indhold, men “bevidst eller ubevidst – ignorerer eller overser de sociale relationer i grupperne”.

“... det vil have en uhensigtsmæssig indvirkning på RUC’s profil, hvis vejledningens fokus udelukkende er fagligt, da de studerende i høj grad sælger sig selv på at have lært sam- og gruppearbejdets svære kunst – og det er vel i lige så høj grad vejlederens opgave at bibringe de studerende dén kvalifikation.”

(RUC-NOTAT) (notatets fremhævelse)⁵⁶

Notatet opstillede mulige forklaringer på, at de studerende arbejdede alene. Det kunne skyldes en særlig målrettethed hos den enkelte studerende, både med hensyn til emne og med hensyn til at bevise over for sig selv og andre, at man magter at skrive projekt alene. Andre forklaringer kunne være dårlige erfaringer med gruppearbejdets sociale sider, eller at den enkelte studerende blev fravalgt af de medstuderende af faglige eller sociale grunde. Endelig kunne studerende vælge at skrive projekter alene, fordi de i en periode ønskede at bruge mindre tid på studiet af RUC-eksterne årsager. Det gav RUC tre muligheder for reaktion: at acceptere solistprojekter som udtryk for tidens krav om individuelle præstationer, at forsøge at forhindre solistprojekter ved kun at give dem adgang til relativt mindre vejledning end grupperne, eller at arbejde for at få gruppearbejdet til at fungere og fremstå som mere attraktivt.

“Det er bekymrende, hvis en studerende gennem hele studieforløbet skriver enkeltmandsprojekter, for derved vægrer man sig mod at få de kvalifikationer, som gruppearbejdet giver. Omvendt forstår jeg godt, hvis en studerende gerne vil prøve at skrive projekt alene. Det er hensigtsmæssigt, at man prøver begge dele i sin uddannelse, men det er ikke en typisk RUC-uddannelse, hvis man ikke har prøvet gruppearbejde adskillige gange.”

(SAMTALE MED HENRIK TOFT JENSEN. 1997)

90’erne adskilte sig fra de foregående årtier, ikke blot fordi der var problemer med gruppearbejdet, men også fordi der var mulighed for at tale om problemerne. Behovet for egentligt pædagogisk udviklingsarbejde pressede sig på. Lektor Knud Illeris tog i 93 initiativ til at arbejde med kvalitetsudvikling af RUC’s uddannelser. Tidligere pædagogiske udviklingsarbejder havde kun efterladt sig “tilfældige og personbårne spor”, i modsætning til “de bureaukratisk organiserede processer, som der har været mange af”. Han udpegede to afgørende pædagogiske fornyelser på RUC, nemlig de to-årige basisuddannelser og projektarbejdet. Der var sket store forandringer i betingelserne for arbejdet på RUC. Først og fremmest skulle den enkelte lærer vejlede flere studerende end tidligere. “Hertil kommer, at både basisuddannelserne og projektarbejdet fra mange sider har været under et stigende pres i retning af reducere, traditionalisering og større kortsigtet målrettethed, samt stigende tegn på en voksende utilfredshed med formen hos en del studerende.” På trods af disse forandringer

kunne han også konstatere, at der var "klare flertal i RUC's politiske organer", som ønskede basisuddannelserne og projektarbejdet bevaret. Derfor var der – mente han – behov for en analyse af, hvordan det pædagogiske arbejde reelt fungerede i 90'erne samtidig med bud på, hvordan der kunne tages højde for de "ændrede betingelser og strømninger".⁵⁷

RUC's pædagogik skal ikke ændres

"Der ændres ikke ved RUC's ... bærende pædagogiske koncept."⁵⁸ Selvevalueringens konklusion var utvetydig efter den grundige evalueringsproces i 92.

"Der lyder et relativt unisont signal fra både censorer og dimmitender, at de særlige RUC-kvaliteter skal bevares, fordi de har gennemslagskraft på arbejdsmarkedet, og fordi de rammer en række samfundsmæssigt formulerede behov. Der skal således holdes fast i den tværfaglige struktur og den grundlæggende pædagogiske model: det tværfaglige, problemorienterede projektarbejde.

Det overordnede resultat af evalueringen er således, at der ikke med baggrund heri lægges op til væsentlige ændringer i RUC's struktur eller pædagogiske koncept. Det er imidlertid klart, at der i lyset af 3+2-strukturen er behov for justeringer, og at der bør arbejdes på kvalitative forbedringer."

(SELVEVALUERING. 1993) (selvevalueringens fremhævelse)⁵⁹

"3+2-strukturen" var uddannelsesplanlæggernes betegnelse for ændringer som følge af bachelorordningen: Bacheloruddannelsen udgjorde de første tre år, kandidatuddannelsen de næste to år. På trods af den nye uddannelsesstruktur, og selv om selvevalueringen viste, der var kritik af dele af projektpædagogikken, var konklusionen uden vaklen. Det tværfaglige, problemorienterede projektarbejde og to-årige basisuddannelser skulle fastholdes. Det blev i 1995 bekræftet i RUC's bekendtgørelse, der i §2 opregnede RUC-uddannelsernes særlige karakteristika, bl.a. "problemorienteret projektarbejde i grupper i sammenhæng med andre undervisningsformer".

Gennem årene er der ikke blevet lavet systematiske undersøgelser eller opsamlinger af, hvordan RUC's pædagogik er blevet praktiseret. Til gengæld er der mange mennesker, som har lang tids erfaring med pædagogikken i praksis, nemlig RUC's lærere. I 90'ernes diskussioner af RUC's særpræg blev en del af debatten præget af praktiske erfaringer og refleksioner over det daglige arbejde. Det skete f.eks. på Quo Vadis?-konferencen, hvor en række lærere fortalte om deres erfaringer med og holdning til projektpædagogik.

"Der findes oplagt flere andre studiefomer end projektarbejdet, men ingen der indlæringsmæssigt er bedre, kun andre former, der styringsmæssigt er bedre... For en RUC-uddannelse og for at være en selvgenererende nysgerrig forsker er det vigtigt, at de studerende trænes i projektarbejdet som en omfattende og stort favnende proces, styret af dem selv. Selv med den kedsomhed, der ligger i selv at skulle drive processen frem – ikke at skulle

drives frem ad fastlagte stier. Starter nysgerrigheden her, er der drøn på indlæringsprocessen. Så skiftes kedsomheden ud, i og med at indlæringsprocessen pludselig skifter fra at være styret mod lærerens mulige forventninger [som i gymnasiet] til at være styret af ønsket om afklaring og fordybelse.”

(STUDIELEDER, SAMFUNDSVIDENSKABELIG BASISUDDANNELSE. 1994)⁶⁰

Studielederen lagde vægt på, at det var nødvendigt fortsat at udvikle projektpædagogikken. En anden RUC-lærer var enig i dette synsunkt på Quo Vadis?-konferencen. Projektarbejdet burde bevares, men også udvikles og ændres. “Projektarbejdet skal vi derfor behandle som en hellig ko – vores særpræg står og falder med det, men samtidig skal projektarbejdet selv ikke stivne i sin egen tradition. Det skal være en fleksibel studieform, som kan forandre sig under nye vilkår.”⁶¹ Flere indlæg lagde vægt på, at de studerendes motivation og engagement var en forudsætning for projektarbejdet. De studerendes engagement blev beskrevet som “drivkraft” og “den motor som driver projektet”. Uden engagement ville projektarbejdet miste sine fordele.⁶²

“Projektpædagogikkens styrke er også dens svaghed: Den forudsætter, at deltagerne vil noget med deres uddannelsesforløb, og at de investerer energi og ressourcer i at formulere og bearbejde problemer, de selv anser for relevante. Deltagerengagementet er ikke alene den motor, som driver projektet fremad. Det er også et vigtigt element i forhold til udviklingen af de kvalifikationer, som projektpædagogikken også tilsigter. Hvis deltagerne ikke vil noget selv ud over at blive kvalificeret, blive undervist, og hvis de heller ikke påtager sig ansvaret for deres egen læreproces, så svækkes også de lærings- og kvalificeringsmæssige gevinster i arbejdsformen. Men dermed kommer man til at træde sig selv over tærerne: I bestræbelsen på at sikre sig en kvalificering, som er efterspurgt på arbejdsmarkedet, så *forringer man ved at nedprioritere projektarbejdsformen, de studerendes kvalificering i forhold til nogle af de kvalifikationer, som vægtes stadig højere: de personlige og de generelle.*”

(RUC-UDDANNELSESFORSKER. 1994)(oplæggets fremhævelser)⁶³

Her skal der ikke tages stilling til, hvilken sammenhæng der er mellem motivation og indlæring, eller om de studerendes motivation i forhold til problemet (ikke studiet som sådan) virkelig er en forudsætning for projektpædagogik. Det skal blot påpeges, at denne argumentation placerer et meget stort ansvar hos de studerende, mens vejlederen spiller en mindre vigtig rolle.

“Det væsentlige for RUC er, at projekterne opleves og praktiseres som det centrale studieindhold, og at de som regel er problemorienterede og deltagerstyrede. Måske er det os gamle lærere, der er garanter for det, det er i hvert fald næppe de formelle bestemmelser, jeg kan jo se, at de bliver brugt meget forskelligt. Diskussionen om de pædagogiske ideer er levende, for på et eller andet tidspunkt stopper mange studerende op og spørger, hvad er meningen med det her.”

(SAMTALE MED KNUD ILLERIS. 1996)

Tværfaglighed, basisuddannelser og bacheloruddannelser

“RUC ’s mest håndfaste, helhjertede og betydningsfulde satsning på tværfaglighed er, at det er lykkedes os at bevare en to-årig basisuddannelse fra 1972 til i dag på trods af mange kriseagtige situationer og angreb. Det første år i basisuddannelsen handler mest om at tilegne sig projektarbejdsmetoden, og på det andet år øges de faglige krav, men stadig inden for den tværfaglige basisuddannelse. Det er vigtigt, at de studerende gennem en to-årig basisuddannelse får oparbejdet begreber og studierutiner på tværs af fagene, så de er godt rustet til at forholde sig til fagligheden. Der er nemlig ikke noget, der tyder på, at faggrænserne bliver ophævet, det er en samfundsmæssig realitet, som de studerende skal lære at forholde sig til.

De skal kunne forholde sig spørgende og kritisk – kompetent – til enkeltfagene. Efter kun et år på basis vil de studerende næppe være godt nok forberedt til enkeltfagsstudierne.

Basisuddannelsens tværfaglighed og kombinationsuddannelsernes forskellig slags faglighed skulle meget gerne resultere i en bevidst tværfaglighed. Tværfaglighed er ikke eklekticisme, hvor man plukker lidt her og der. Derimod må man have en bevidsthed om fagene og deres grænser, så man kan begrunde det, når man går på tværs af fagene.”

(SAMTALE MED KAREN SONNE JAKOBSEN. 1996)



“Projektpedagogikkens styrke er også dens svaghed: Den forudsætter, at deltagerne vil noget med deres uddannelsesforløb, og at de investerer energi og ressourcer i at formulere og bearbejde problemer, de selv anser for relevante.” (Quo Vadis? konferencen i 1994) Foto: Kim Sandholt.

I sidste del af 80'erne og i 90'erne blev tværfaglighed tæt forbundet med basisuddannelserne, mens institutstruktur og kombinationsuddannelser i løbet af 80'erne havde ændret tværfaglighedens vilkår på overbygningsuddannelserne. Det var en forudsætning for kombinationsuddannelserne, at de enkelte overbygningsfag havde en klar faglig profil. Samtidig var en af fordelene ved kombinationsuddannelser, at der kunne kombineres på tværs af hovedområderne, og derfor skulle der være adgang fra basisuddannelsen til en bred vifte af overbygningsfag. Det problem blev taget op i 87 med diskussionen om, hvordan det kunne sikres, at de studerendes forudsætninger var tilstrækkelige, når de påbegyndte deres overbygningsuddannelse.

Normalforudsætningssuppleringsystemet skulle bygge bro mellem basisuddannelsernes tværfaglighed og overbygningsuddannelsernes enkeltfaglighed. Det skete i en dobbelt bevægelse, hvor der blev sat fokus på den faglige viden, som skulle opnås i løbet af basisuddannelsen, samtidig med en faglig adskillelse af de tre basisuddannelser. Samtidig blev der lagt stor vægt på deres metodiske elementer. Det afspejlede basisuddannelsernes dobbelte funktion, de studerende skulle både tilegne sig faglig viden og "metodemæssig og processuel kvalificering". De skulle altså lære at arbejde problemorienteret, lære at arbejde i grupper og at skrive projekter. I konsistoriums debat om normalforudsætninger i 87 blev det understreget, at der skulle gives "reelle" muligheder for at kombinere på tværs af hovedområderne samtidig med, at det skulle være frivilligt at deltage i normalforudsætningssystemet.

"Det er universitetscentrets erfaring, at problemerne ikke kan løses gennem fastsættelse af regler. Problemerne må nærmere løses gennem en tydeliggørelse af problemerne og især en intensiv vejledning om problemerne, deres omfang, og hvordan de kan løses."

(RUC TIL UNDERVISNINGSMINISTERIET. 1987)⁶⁴

Det blev hurtigt officiel RUC-politik, at alle bachelorer skulle læse en basisuddannelse. Stridspunktet var, om de måtte læse de to overbygningsmoduler på samme fag, eller om de skulle vælge moduler fra to forskellige fag. Skulle der uddannes et-fagsbachelorer eller to-fagsbachelorer? Samtidig var der flere forslag om afkortning af basisuddannelserne. Det skulle give mulighed for mere omfattende overbygningsstudier inden for de tre år, som var afsat til bacheloruddannelsen. Det var et virkelig kontroversielt emne. Skulle selveste basisuddannelsen ændres?

Den gamle diskussion om enkeltfaglighed over for tværfaglighed var taget op påny. En del studienævn mente, at en bachelorstuderende skulle have mulighed for at vælge to moduler fra samme fag. Alligevel fastholdt konsistorium, hvor studerende og teknisk-administrativt personale havde stor indflydelse, at der skulle være en ensartet studiestruktur.⁶⁵ Det skulle ikke være en bachelor i engelsk eller historie eller et andet fag, men en bachelor i humaniora med særlig viden om f.eks. engelsk og historie.⁶⁶ For nogle studienævn var den tværfaglige bredde, erfaring og sikkerhed i projektarbejdsformen afgørende. De fleste studienævn ønskede, at basisuddannelser-

ne prioriterede “en bedre tilegnelse af faglige forudsætninger”, ikke mindst for at kunne sikre et tilstrækkeligt højt niveau i bacheloruddannelsen.

“Basisuddannelserne skal således betragtes som generalistuddannelser inden for humaniora, naturvidenskab eller samfundsvidenskab, og bachelormodulerne fra de to fag skal betragtes som supplement til de generalistkvalifikationer, basisuddannelsen giver. I modsætning til kandidatuddannelserne kan et forsøg på at markedsføre universitetscentrets bacheloruddannelser mere fagspecifikt ikke forenes med et forsvar af basisuddannelserne.”

(OPLÆG TIL HØRING BLANDT STUDIENÆVNENE. 1991)⁶⁷

Efter en afstemning i konsistorium i oktober 1990 blev det besluttet, at RUC skulle tilbyde to-fags bacheloruddannelser fremover.⁶⁸ På den måde skulle de kommende bachelorer få det bedste fra RUC, der kan opnås efter tre års studier, nemlig tværfaglighed og generalistfærdigheder. De kvaliteter, som kunne ligge i et enkeltfagligt forløb, ville – efter flertallets mening – ikke være af relevans for bachelorer. Derimod ville to-fags-modellen styrke og fremhæve basisuddannelsens kvaliteter. Undervisningsministeriet støttede ikke konsistoriums flertal, men besluttede, at der skulle gives mulighed for, at de to moduler efter basisuddannelse enten kunne være fra samme fag eller fra forskellige fag.⁶⁹ Da RUC's uddannelser nogle år senere blev evalueret, blev det konkluderet, at integrationen mellem basis- og bacheloruddannelse var vellykket.

“De brede tværfaglige basisuddannelser er, både i kraft af deres kvalifikationsprofil og pædagogiske koncept, velegnede som hovedelement i RUC's bacheloruddannelser. Det er derfor vigtigt, at basisuddannelsernes tværfaglige profil og identitet fastholdes.”

(SELVEVALUERING. 1993)⁷⁰

En bacheloruddannelse blev nemlig forstået som “en forskningsbaseret universitetsuddannelse”, der “først og fremmest skal formidle generalistkompetencer”. Valget af bachelormoduler gav indsigt i specifikke fagområder. For at tilgodese bacheloruddannelsens krav, skulle der op igennem basisuddannelsen “stilles øgede krav til det tværfaglige projektarbejde”.

Tværfaglighed eller fagintegration: overbygningsuddannelserne

Tværfaglighed, fagintegration eller kombination? Alle udtryk blev brugt i selvevalueringssrapporten fra 1993, men lidt forskelligt. “Fagintegration” var blevet betegnelsen for det konkrete: konkrete muligheder for et egentligt fagintegreret projektarbejde; “tværfaglighed” blev betegnelsen for det mere overordnede: en tværfaglig struktur, et samlende tværfagligt perspektiv, mens “kombination” simpelthen betød, at den studerende på en eller anden måde kunne indfri modulkravene i de to valgte fag. Signalet om vanskeligheden ved at integrere kombinationsuddannelsens

to fag var tydeligt. Problemet blev bl.a. håndteret rent sprogligt. I 1993-sprog var det "fagintegration", når den studerende i det samme projektarbejde kunne inddrage elementer fra begge fag. Det var tidligere blevet kaldt "tværfaglighed", men den konkrete indfrielse af den væsentlige del af RUC's program havde i 90'erne fået åbenbart vanskelige vilkår. "Mange studerende har ønsker om et egentligt fagintegreret projektarbejde – et både legitimt og perspektivrigt krav til studierne, men som det ikke altid er lige nemt at indløse."⁷¹

"Der er behov for øget information og bevidsthed om, at *fagkombinationer* og *fagintegration* har forskellige vilkår, alt efter hvilke typer af fag der *kombineres*, om det er en kombination med mange eller få studerende, og om den indgår i et etableret, *tværfagligt* studiemiljø. Der er også blandt både vejledere og studerende behov for en øget bevidsthed om, at de to fag, uafhængigt af de konkrete muligheder for *fagintegreret* projektarbejde, under alle omstændigheder kan og bør udnyttes som en ressource i forhold til hinanden, og dermed til at skabe et samlende *tværfagligt* perspektiv i de studerendes uddannelse."

(SELVEVALUERING. 1993) (mine fremhævelser)⁷²

I selvevalueringen i 93 blev der udført en vanskelig balanceakt. Det skulle nemlig fastholdes, at RUC var et universitet med en tværfaglig profil samtidig med, at det konkrete studiearbejde byggede på de enkelte fag. Selv om de studerendes arbejde i første række skulle indfri kravene fra de enkelte fag, i overensstemmelse med intentionen bag kombinationsuddannelserne, blev der samtidig lagt vægt på, at enkeltfaglig specialisering ikke skulle være RUC-kandidaternes kendetegn.

"Enkelte studienævn, især inden for kombinationsfagene, finder deres fag "for kort" til at give en tilstrækkelig faglig viden og kompetence; heri støttes de af nogle studerende. *De fleste studienævn har dog den holdning, at RUC's faglige styrke ikke ligger – og ikke kan ligge – i den enkeltfaglige specialisering.* De lange tværfaglige uddannelser fremhæver, at deres styrke ligger i at være tværfaglige generalistuddannelser."

(SELVEVALUERING. 1993) (mine fremhævelser)⁷³

Tek-sam og forvaltning blev betegnet som lange tværfaglige uddannelser. Fremhævelsen af generalistkvalifikationer blev underbygget af en undersøgelse blandt kandidater fra RUC, der skulle beskrive de kvalifikationer fra uddannelsen, som de havde mest brug for i deres nuværende arbejde. Kandidaterne fandt, at generalistkvalifikationer som f.eks. evne til problemløsning, informationsbearbejdning og metodisk og systematisk arbejde, sammen med erfaringer med projektarbejde, tværfagligt arbejde og formidling havde størst betydning. Der blev også lagt vægt på de "bløde kvalifikationer" som initiativ, engagement, selvstændighed og samarbejdsevne.⁷⁴ Denne vægtning af generalistkvalifikationer lå i forlængelse af bachelordiskussionen, hvor argumentet for tofagsbachelorer netop var, at det ville øge deres generalistkvalifikationer.

“Specialistkvalifikation opfattes som regel som den kvalifikation, der opnås gennem en given fagspecifik kunnen og viden. Her synes der dog at tegne sig det billede, at faglig specialisering i højere grad opfattes som ’selvskabt’ specialisering, gennem valg af faglige tyngdepunkter på overbygningsuddannelserne, ikke mindst i specialet. Det gælder for begge typer af kandidatuddannelser; kandidater med kombinationsuddannelser giver endvidere udtryk for, at den specifikke fagkombination er med til at give kandidaten hans eller hendes særlige faglige profil. Hvadenten kandidaten bruger sin særlige faglige viden og kunnen i jobbet eller ej, så tillægges den faglige fordybelse i uddannelsen generelt en meget stor betydning for vurderingen af uddannelsens kvalitet.”

(SELVEVALUERING. 1993)⁷⁵

Her udtrykkes en ambivalens mellem på den ene side ønsket og nødvendigheden af “faglig specialisering”, “enkeltfaglighed”, “disciplinorientering”, og hvad det nu er blevet kaldt i løbet af RUC’s historie – og på den anden side det som er blevet kaldt “tværfaglighed” eller “fagintegration”. På den ene side er netop de enkelte fags krav til de studerende blevet mere og mere dominerende, ikke mindst med indførelsen af kombinationsuddannelser. På den anden side holdes der fast i en tværfaglig profil. Den høje prioritering af tværfaglighed var ikke blevet omsat i strukturelle muligheder for konkret “fagintegration”. Da de studerende i 1992 holdt fremtidsværksted om studielivet på RUC, viste det sig, at mange studerende ikke mente, der var særlig gode konkrete tilbud om tværfaglighed på basisuddannelserne. “Der er ingen tradition for at mødes i kombinationerne og diskutere faglige ting.”

“Det er en udfordring at læse en kombination, for det er en selv, som må finde sammenhængen mellem fagene. Men samtidig betyder det, at det kan være svært at få sit studie til at hænge sammen. Vi skal nemlig ikke regne med at få nogen hjælp, og da slet ikke fra vejlederne. De er jo kun ansat på ét fag, og har ofte svært ved at se deres fag læst på lige den måde, vi som studerende mener, er den helt rigtige.”

(RUC-STUDERENDE. 1992)⁷⁶

Her ses bagsiden af den faglige oprustning. Tværfaglighed i kombinationsuddannelserne var blevet noget, som kun foregik i hovedet på den enkelte studerende. Det havde ikke længere et fysisk eller studiestrukturelt rum som i 70’erne, da overbygningstemaerne hver især rummede flere fag. Kombinationsuddannelserne var i midten af 80’erne udtryk for en balanceakt mellem opprioritering af de enkelte fags faglige og strukturelle udviklingsmuligheder og fastholdelse af tværfagligheden på den anden side. Det kunne se ud, som om vægtningen mellem de to hensyn i 90’erne var kommet ud af balance.

“Vores nye studerende møder på grundlag af forhåndsinformationerne op med en forventning om, at tingene er lagt til rette for lige netop den kombination, de har valgt. Men det



En sommerdag i 90'erne foran bygning 03, som blev opført i 1971-72. Foto: Kim Sandbolt.

er de langt fra altid. Inden for nært beslægtede fagområder (med institut- og basisfællesskab) er det muligt at realisere forventningerne. Men for de mindre oplagte fagkombinationer, som er en vigtig del af markedsføringen af kombinationsmodellen, er der en række problemer.”

(RUC-LÆRER. 1994)⁷⁷

På den anden side blev det fremhævet i samme forbindelse, at de mange uheldige konsekvenser af de frie muligheder for kombination, som bl.a. repræsentanter for Institut VIII havde forudset i 80'erne, var udeblevet. Kombinationsuddannelserne fungerede for så vidt, som der blev uddannet kandidater, som var tilfredse med deres uddannelse, og som fik job.

Det tværfaglige arbejde har – trods skiftende struktur og forudsætninger – opfanget og videnskabeliggjort vigtige strømninger. I 70'erne var det især miljø og planlægning, som blev taget op sammen med medieforskning; i 80'erne blev der sat fokus på kvinders vilkår (et område, der senere udviklede sig til kønsforskning), forholdene i den 3. verden blev et selvstændigt felt, og der var stor interesse for Public Relations. Det lykkedes RUC at være på forkant på disse områder. I 90'ernes debat trænger problemfeltet omkring etik, moral, genetik, teknik sig på som et oplagt tværfagligt emne.

Dynamik eller konsolidering

“Der vil givetvis være store gevinster at hente ved at nystrukturere RUC, selv om vi oprettholder det eksisterende rationale, at det er undervisningen, der er grundlaget for institutstrukturen... Spørgsmålet er blot, om gevinsterne ved dette er større end de tab, som en sådan omstrukturering vil give. Tabene er destruktion af eksisterende relationer eller “hækkorden”, samarbejdsflader og en institutidentitet, som det tager lang tid at opbygge. *Her skal vi med andre ord vurdere, om vi skal ændre for at skabe dynamik, eller bibeholde for at konsolidere.*”

(HENRIK TOFT JENSEN. 1992) (min fremhævelse)⁷⁸

Universitetsloven havde gentaget styrelseslovens forudsætning om, at universiteterne skulle have fakulteter (hovedområder). Det gav på RUC anledning til en større diskussion om den rette struktur for RUC i 90'erne: med eller uden fakulteter. I den forbindelse ridsede Henrik Toft Jensen mulighederne op som vist ovenfor. I debatten blev der peget på flere problemer, som man mente kunne løses gennem strukturændringer.

“I RUC's centrale politiske organer – konsistorium og dets underudvalg – sidder ganske vist lærere valgt af institutterne på en væsentlig del af pladserne. Men de sidste mange års erfaringer har vist, at lærerne som gruppe er svag. Og det er de ikke, fordi TAP'per og studenter ofte stemmer sammen – det kan man ikke fortænke dem i – men fordi der ikke foregår ret meget politikudvikling og diskussion med udgangspunkt i institutterne, der kan samle bredere flertal i konsistorium. Reaktionen er på institutterne, at de isolerer sig i forhold til RUC. Institutterne forsøger at profilere sig selv og fører en defensiv kamp mod nedskæringer og ubehageligheder fra de centrale myndigheders side (det betyder ikke undervisningsministeriet, men rektorat, konsistorium og den centrale administration). At flere institutter har henvendt sig direkte til ministeriet uden om de centrale styrende organer er et godt eksempel på, at politiklægningen på centrale felter føles at foregå hen over hovedet på institutterne.”

(INSTITUTBESTYRER. 1992)⁷⁹

Per Homann Jespersen, institut IV, som fremsatte denne kritik, foreslog oprettelse af fire store institutter, hvorimod han ikke kunne støtte tanken om at oprette fakulteter, det ville bare betyde endnu et bureaukratisk led i strukturen.⁸⁰ Bent Greve, institutbestyrer i institut VIII, var derimod ivrig tilhænger af oprettelse af fakulteter, som ville sikre, at det enkelte hovedområde blev styret af områdets fagkyndige. Samtidig ville det give RUC en struktur, som svarede til andre danske universiteters. “Der er nogle grænser sat af omverdenen, som ikke bare sådan uden videre kan ændres, fordi man er bekymret for, at alt ikke kan blive ved det gamle... Tidligere tiders mulighed for blokeringer af nødvendige reformer vil være forbi.”⁸¹ Studienævnene for dansk og engelsk gik også ind for oprettelse af fakulteter, det ville give større frihed

for de enkelte fag i deres institut (Institut VI med dansk, engelsk, tysk og fransk), bl.a. ville dansk kunne blive et selvstændigt institut under en fakultetsstruktur. De to studienævne gik ind for, at konsistorium fortsat skulle have ansvar for den overordnede uddannelsesstruktur.⁸²

I forskellige oplæg til konsistoriums diskussioner forklarede rektor, at han mente, det ville være muligt for RUC at få "den struktur, som vi selv ønsker", forudsat, at man dels accepterede lovens grundlæggende syn på ansvarlig ledelse og de enkelte valggruppers repræsentation, dels internt kunne blive enige om at anbefale én struktur. Der blev lagt vægt på, at strukturændringer ville kunne løse en del af de tilbagevendende problemer, mens udviklingen af institutionens "kultur" var vigtig i andre tilfælde. Oprettelse af fakulteter ville betyde, at de enkelte hovedområder ville kunne planlægge mere autonomt, at RUC ville kunne blive repræsenteret i landsplanlægning på samme måde som andre universiteter, nemlig af dekanen, og muligvis en bedre sikring af basisuddannelserne. På den anden side ville fakulteter give mulighed for, at hovedområderne kunne udvikle sig forskelligt, at RUC's struktur ville blive mere bureaukratisk med tre led (konsistorium, fakulteter, institutter), og at en stor del af institutternes kompetence ville blive overført til fakulteterne. Desuden blev der lagt op til en diskussion om, hvorvidt institutterne fremover skulle organiseres ud fra forskningsmæssige hensyn i stedet for ud fra undervisningshensyn, som det havde været tilfældet siden 1977.⁸³ I sommeren 93 stod det klart, at der ikke var flertal for at oprette fakulteter på RUC. Det var der flere grunde til:⁸⁴

- ønske om mulighed for forskning og uddannelse også på tværs af de faglige hovedområder
- ønske om et begrænset antal styrende organer, ikke mindst på grund af RUC's størrelse og forventede udvikling
- beslutninger bør træffes af de organer eller personer, som har den faglige indsigt
- RUC har i forvejen en velfungerende organisation uden fakultetsopdeling

Den beslutning fik institutleder Bent Greve, Institut VIII, til at henvende sig direkte til undervisningsministeren. Han udtrykte "en dyb bekymring for, at styringen af centeret ikke vil blive ud fra faglige kriterier, men i stedet ud fra lokale og *historisk betingede magtstrukturer* på centeret, der indebærer, at kombinationsstrukturen, en lang basisuddannelse og ensartethed sættes over faglige hensyn inden for såvel undervisning som forskning."⁸⁵ Institutleder Per Homann Jespersen, institut IV, støttede heller ikke forslaget til statut. Han havde håbet, at "RUC organisatorisk ville ændre sig væk fra det defensivt orienterede centralstyre, som *tidligere tiders politiske forhold havde nødvendiggjort*, og i stedet ville opbygge en organisation, der var egnet til at føre en samlet, slagkraftig og fremadrettet politik baseret på de decentrale miljøers aktive medvirken".⁸⁶

Hele diskussionen om oprettelse af fakulteter viste en stigende skepsis over for RUC's etablerede normer og traditioner, ligesom diskussionerne om basisuddannel-

sens længde havde gjort. Det drejede sig ikke kun om, hvilke elementer den nye struktur skulle sammensættes af, men i høj grad også hvilke interesser der var blevet tilgodeset i den eksisterende struktur. Da den blev udformet i 77, skulle RUC finde en struktur, der tog højde for, at der var alvorlige uenigheder og voldsomme konflikter mellem forskellige grupper af lærere. I 93 var disse konflikter ikke blevet berørt i mange år. RUC var i begyndelsen af 80'erne slået ind på en ny kurs for at opnå størst mulig autonomi inden for de fastsatte rammer i stedet for som tidligere at forsøge at ændre disse rammer. Der var skabt enighed om, at faglighed var en forudsætning for tværfaglighed, og 70'ernes slagsmål om den rette udlægning af Marx' teorier var forlængst blevet uinteressante. Alligevel var det i 93 et godt argument for ikke at indføre fakulteter, at den eksisterende organisation var god, selv om der også var problemer. Ligeledes var det et godt argument for at kræve indførelse af fakulteter, at henholdsvis "faglige kriterier" og "aktive decentrale miljøer" måske endelig kunne få deres rette plads på trods af RUC's forhistorie.

Den eksisterende institutstruktur var udformet med henblik på at gøre det vanskeligt for de enkelte institutter at præge hele centeret, men derimod at give dem gode muligheder for udvikling inden for egne rammer. Dermed havde RUC's centrale organer – primært konsistorium – kun delvis indflydelse på udviklingen i de enkelte institutter. Det gjorde udvikling og diskussion af RUC's grundlæggende træk vanskelig, f.eks. opbygning af en ny temastruktur.

"Temaerne var en god ting, det burde vi have mere af. Der er ikke formelle hindringer for at lave temaer i dag, men det at skabe et tema forudsætter et vist overskud fra både studerende og lærere. Der har ikke været overskud til at sætte tværgående initiativer i gang, ligesom aktiviteter, man ikke går til eksamen i, har haft trange tider. Men den slags skal komme nedefra. Ledelsen forsøger at få nedsat studenter/lærer-ratioen, og sikre at der er tilstrækkelig andel af faste lærere. Det er, hvad man kan gøre centralt for at støtte tema-dannelser og nye tværfaglige aktiviteter."

(SAMTALE MED KAREN SONNE JAKOBSEN. 1996)

"Diskussioner om RUC's grundlæggende principper skal foregå i de faglige miljøer, der kan de være følsomme over for de konkrete problemer. De skal ikke foregå som program-diskussioner, der er iscenesat af konsistorium, rektorat eller RUC-NYT."

(SAMTALE MED HENRIK TOFT JENSEN. 1997)

Når man valgte, at den nye statut skulle adskille sig så lidt som muligt fra den eksisterende, kunne det naturligvis skyldes en oprigtig tilslutning til det synspunkt, at den eksisterende struktur var den bedste, men det kunne også skyldes en vis nervø-sitet for, at ændrede strukturer ville vække fortidens konflikter til live. Den skrøbelige enighed om RUC's profil og politik, som blev opnået under det eksterne pres i 80'erne, havde aldrig givet plads til en tilbunds-gående diskussion af 70'ernes uenig-

heder. Det var derfor vanskeligt at bedømme med hvilken kraft, de ville kunne rejses påny, og derfor mest sikkert at lade være at gøre det. Tilhængerne af strukturændringer var derimod ikke i tvivl om, at argumenterne for at opretholde de eksisterende strukturer var historiske.

Nye krav, men endelig en bekendtgørelse

- Mindst ét af de to mulige overbygningsfag skulle ligge inden for den gennemførte basisuddannelses område
- Tilegnelse af normalforudsætninger skal være et krav, ikke som tidligere en henstilling
- Mindst halvdelen af basisuddannelserne skulle bestå af kurser
- Basisuddannelsernes længde skulle være maksimalt to år, hvilket åbnede mulighed for at RUC selv kunne gøre uddannelserne kortere
- Beskrivelse af den særlige RUC-profil

Fra midten af 80'erne havde RUC opfyldt flere krav fra ministeriet som betingelse for at få en permanent bekendtgørelse med normalforudsætningssuppleringsystemet og indpasningen af bacheloruddannelsen blandt de vigtigste. Efter selvevalueringen i 95 var RUC endelig tæt på at få sin bekendtgørelse. Der blev dog stillet ovennævnte nye krav. De tre første krav var ministeriets bud på stramninger i RUC's uddannelser. For det første kunne de studerende altså ikke længere frit vælge overbygningsuddannelse, men skulle vælge mindst et fag indenfor samme hovedområde som basisuddannelsen. Det skulle sikre en højere faglig standard, men blev også set som en alvorlig indskrænkning i de studerendes frie valg af overbygningsuddannelse. Det gjorde det interessant, hvilket hovedområde det enkelte fag hørte til, således ønskede fagene historie, pædagogik og kommunikation at høre til både det humanistiske og det samfundsvidenskabelige hovedområde. For det andet blev normalforudsætninger obligatoriske, hvor de tidligere havde været vejledende. Ministeriet fastsatte, at det skulle dreje sig om "mindst" det samme som de hidtidige normalforudsætninger, selv om RUC's ledelse havde foreslået, at det kunne dreje sig om opfyldelse af de krav, som var fastsat af de pågældende studienævn. For det tredje blev der vendt rundt på det grundlag, som var blevet indført med reorganiseringen i 75. Dengang hed det nemlig, at mindst halvdelen af basisuddannelsen skulle bestå af projektarbejde; i 95 hed det, at mindst halvdelen af basisuddannelsen skulle bestå af kursusundervisning. Desuden betød bekendtgørelsen, at studerende, som kombinerer fag fra to hovedområder, får tillagt et halvt års ekstra studietid. Denne bestemmelse var ikke speciel for RUC, men gældende for alle universiteter.⁸⁷

Disse ændringer i basisuddannelserne skulle styrke de faglige krav, som senest var blevet opstillet med selvevalueringen. Derimod blev der ikke ændret ved basisuddannelsernes længde. Prisen for at beholde den to-årige basisuddannelse var bl.a., at den

fri adgang fra alle basisuddannelser til alle overbygningsfag blev begrænset. Det havde indførelsen af normalforudsætningssystemet i sin tid været beregnet på at dæmme op for. De tre ændringer blev senere genstand for de studerendes protester mod bekendtgørelsen.

Selv om kurser allerede i 1976 med reorganiseringen af basisuddannelserne blev en obligatorisk del af alle RUC-uddannelser, blev der stadig i selvevalueringen rejst alvorlig kritik af gennemførelsen af kurserne. Kritikken gjaldt både omfang, niveau og pædagogisk kvalitet. Selvevalueringsrapporten anførte to forhold, som kunne begrunde kritikken. Dels var det nødvendigt at gennemføre kurser med "for store



Trolleys (TransportRevolutionær Opfordring til Ligevid Lempelse for Ekstremt Ydende Studerende) stod for 90'ernes succesfulde studenteraktion. Efter et grundigt forarbejde blandt politikere lykkedes det gruppen at få indført reduktion i transportpriser for studerende med virkning fra 97.

Foto: Kim Sandholt

hold” på grund af den høje studenter/lærer-ratio, dels havde kurserne gennem årene skiftet status, og der blev stillet spørgsmålstegn ved, “om RUC tilstrækkelig bevidst følger denne udvikling op”. Kurserne havde ændret sig fra at være ad hoc-kurser, som skulle støtte projekterne til at få selvstændig status med større hold. Selvevalueringssrapporten pegede på, at kurserne generelt var inde i en omstillingsfase på alle tre basisuddannelser, mens der var større tilfredshed med kurserne på overbygningsuddannelserne. “Det er nærliggende at drage den konsekvens, at kurserne her gennem mange år er blevet professionaliseret.”⁸⁸

“I RUC’s barndom var kurser et ubetinget onde. De var lærerstyrede og blev betragtet som disciplinerende og det, der var værre. Deres eneste berettigelse var, at de kunne ses som et supplement til projektarbejdet, men da ressourcerne var større, kunne man overkomme mere i projektvejledningen end i dag og derfor i realiteten ofte strengt taget klare sig med et minimum af denne støttepædagogik.

... Det tangerer sproglig svindel at bilde f.eks. helt nye studerende ind, at de kan styre indlæringen af det franske tempussystem. Blot må man ikke sætte lighedstegn mellem lærerstyret og deltagerpassiverende, som det ofte er blevet gjort... Lærerstyringen består i, at det er læreren, der har udvalgt materialet, og det er en vigtig del, for hvis det ikke er gjort ordentligt, falder det hele til gulvet.”

(RUC-LÆRER. 1994)⁸⁹

Bekendtgørelsen har Afsindigt Negative Konsekvenser

Rektor Henrik Toft Jensen var tilfreds med, at det endelig var lykket at få en permanent bekendtgørelse for RUC, og at kombinationsuddannelserne endelig blev fastlagt gennem denne bekendtgørelse.

“Vi har ikke fået alt, som vi ønskede det. Der skal hugges en hæl og klippes en tå hist og her, men vi er meget tilfredse med, at der nu efter 11 1/2 år er kommet en uddannelsesbekendtgørelse for RUC’s uddannelser, der ikke er tidsbegrænset, men som peger på, at der er særlige RUC’ske kvaliteter.”

(HENRIK TOFT JENSEN. 1995)⁹⁰

De studerende var mere utilfredse. Ved årsfesten i 95 var utilfredsheden med de indskrænkninger, som den ny bekendtgørelse bød på, et hovedemne for Studenterrådets tale. Specielt kravet om obligatoriske normalforudsætninger blev kritiseret.

“Den piller ved netop det princip, vi har – om de studerendes selvforvaltning. Med det hidtidige system om normalforudsætninger har de studerende mulighed for at opnå den nødvendige viden på en masse forskellige måder. For eksempel kan de læse stoffet op sideløbende med deres bachelormodul. Men [med den nye bekendtgørelse] er de tvunget til at klare det hele på basis. Nogle af fagene kræver så meget, at man slet ikke kan nå det hele.

Og hvad med det andet fag? Hvis man kommer fra nat-basis og vil læse molekylarbiologi ... og dansk, så kan man slet ikke forberede sig til dansk, selv om det er der, man har størst behov. For du tror da vel ikke, at man får lov at lave humanistiske projekter på den naturvidenskabelige basisuddannelse?”

(STUDENTERRÅDET. 1995)⁹¹

Studenterrådets kritik så imidlertid ud til at være af hovedsageligt retorisk karakter, bortset fra talen ved årsfesten og et brev til konsistorium i efteråret 95 skete der ikke rigtig noget.⁹² Først da sagen blev bragt op på et studentermøde i begyndelsen af efterårssemestret 96, blev der dannet en gruppe af studerende, som ville gå videre med protesterne. De dannede gruppen BhANK, “Bekendtgørelsen har Afsindigt Negative Konsekvenser” under Studenterrådet. Ca. 20 studerende, som netop var startet på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, arrangerede debatmøder i alle 1. årshuse på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse og senere en paneldebat, hvor rektor, prorektor og formanden for det Samfundsvidenskabelige Uddannelsesråd deltog. Der mødte kun 30-40 studerende op til mødet. Ca. 750 studerende støttede BhANK’s krav gennem en underskriftindsamling. I foråret 97 blev det på de studerendes foranledning besluttet i konsistorium, at rektoratet skulle overveje, hvornår og hvordan det ville være hensigtsmæssigt at få fjernet eller ændret de tre elementer i bekendtgørelsen. Flere andre konsistoriemedlemmer støttede de studerendes synspunkt, de omtalte dele af bekendtgørelsen var “henholdsvis uhensigtsmæssigt formuleret og direkte overflødige”. I konsistoriums underudvalg var der dog blevet talt om, at en fornyet diskussion af bekendtgørelsen måske også ville give anledning til igen at overveje basisuddannelsernes længde.⁹³

De grundlæggende synspunkter bag BhANK’s protester var, at studerende ønskede at tage ansvar for deres studier og derfor ikke skulle hæmmes af forbud mod at vælge to overbygningsfag uden for deres basisuddannelsers hovedområde, ligesom basisuddannelsesforløbet ikke nødvendigvis skulle struktureres af opfyldelse af normalforudsætningskrav, men også burde give plads til bredere studier.

“Man må gå ud fra, at studerende er voksne mennesker, som er i stand til at definere, hvilken uddannelse der er vigtig for dem. At begrænse deres valgmuligheder [ved at indskrænke muligheder for valg af overbygningsuddannelse] er at umyndiggøre dem. Hvem er det der tager fejl – 390 studerende eller ministeriet?”

(BhANK. 1997)⁹⁴

Desuden fandt BhANK, at kravet om, at mindst halvdelen af basisuddannelsen skulle bestå af kurser, betød en uheldig nedprioritering af projektarbejdet og især en udelukkelse af videre diskussion om de relevante pædagogiske former på den enkelte uddannelse. “Det er forskelligt fra studerende til studerende, hvad vi mener en uddannelse skal bestå af, og hvad det er vi vil have ud af vores uddannelse, men det må

da være en ret, at vi har mulighed for at få indflydelse på vores studiestruktur.”⁹⁵ Udover argumentet om, at studerende er ansvarlige og myndige, ville de studerende tage RUC's selvevaluering på ordet. Hvad var realiteten bag de fine ord om, at de studerende skulle være kritiske og engagerede, og at de særlige RUC-kvaliteter skulle bevares? “Blåstemplingen har haft sin pris”, mente en studerende, mens hun henvis-te til rektors forsigtige ord om, at bekendtgørelsen havde enkelte skønhedspletter.⁹⁶

Den kontinuerlige historie

90'ernes officielle RUC-historie fortælles bl.a. i centerets Strategiplan, der blev udarbejdet og vedtaget af konsistorium i 1995. Her er indledningen til kapitel 1 i planen. Kapitlets overskrift er “Tilbageblik”. Der lægges vægt på at fortælle historien således, at RUC beskrives som realiseringen af én idé, nemlig den idé, der var selve grunden til at RUC blev oprettet. Derimod fortæller Strategiplanen ikke om de mange indvendinger, uenigheder og forbehold, der har været over for den – ret beset – teknokratiske idé, som RUC nu hylder som sin egen.

“RUC blev i 1972 grundlagt med to eksplicitte formål: At aflaste Københavns Universitet, navnlig de “store” gymnasielærerfag, og at indføre nye måder at tilrettelægge uddannelser og undervise på. De centrale stikord var tværfaglige uddannelser med basisuddannelser og studier gennem problemorienteret projektarbejde. Også andre steder i Europa blev der i denne periode grundlagt “reformuniversiteter”. Baggrunden herfor var den øgede tilgang af studerende – allerede dengang talte man om “masseuniversitet” – der satte de kendte strukturer og undervisningsformer under pres. Det betød, at RUC blev et universitet med egen identitet, ved siden af Københavns Universitet og de øvrige højere læresteder – ikke kun i hovedstadsregionen men også på landsplan.

Uddannelserne blev *moderniseret*, de blev mere åbne og fleksible og kunne dermed bedre tilpasses til samfundets hurtigt skiftende krav. Uddannelserne blev *demokratiseret*, ikke kun i styrelsesmæssig forstand, men ved at de studerende tog ansvar for deres egen uddannelse. RUC blev et moderne reformuniversitet med en særlig uddannelsesstruktur, som det i denne plan er valgt at karakterisere med metaforen: “Postfordistisk”.

Det problemorienterede, tværfaglige projektarbejde betød, at studierne åbnede sig mod omverdenen. Deltagerstyringen betød at studierne åbnede sig mod de studerendes læreproces.

Basisuddannelserne skulle sikre det pædagogiske og faglige grundlag for det øvrige studieforløb. Studierne skulle drives af interesse, og processen, måden resultaterne

blev nået på, var her lige så vigtig, som de konkrete resultater. De studerende skulle lære at lære og at forholde sig selvstændigt og kritisk til de faglige traditioner og til deres opgaver og forpligtelser over for samfundet.”

(RUC'S STRATEGIPLAN, 1995) (planens fremhævelser.)

“Strategien blev meget bevidst ændret ud fra en samfundsanalyse. Det gik op for os, at vores kraft ikke var så stor, som vi havde troet. Man kunne ikke bare sætte sig og lave en fornem analyse, som alle ville lytte til, nej, man var nødt til at gå ind i det konkrete arbejde. En af forklaringerne er vel også, at vi var unge og naive, vi troede på argumenternes kraft, på en sammenhængende analyse. Mange fik lidt et chok, da det gik op for dem, at så let var det ikke.

Selv om vi ændrede strategi, blev der aldrig stillet spørgsmål ved RUC's grundlag. Mine mål var de samme i 70'erne og 80'erne, nemlig at RUC's ideer skulle overleve på en god måde. Vi gik ind i systemet og arbejdede for de samme ideer, som vi tidligere stod uden for og arbejdede for. Alternativet ville have været nedlæggelse af centeret. “

(SAMTALE MED BOEL JØRGENSEN. 1997)

VII. Myterne – og deres pris

I 1977 blev RUC's strategi over for samfundet ændret. Indtil da havde mange på RUC arbejdet for vidtgående ændringer af såvel universiteternes uddannelser som samfundet i øvrigt. Efter 77 blev det RUC's politik at søge så stor indflydelse som muligt på udformningen af universitetets vilkår inden for de givne rammer. I 77 var der forbitrede diskussioner blandt RUC's lærere om nødvendigheden af samarbejde med Undervisningsministeriet. Lærergruppens flertal, som var blevet kuppet, fik magten i de styrende organer efter 77. Alligevel var det principperne i mindretallets politik, som blev fulgt, nemlig positivt samarbejde med Undervisningsministeriet. På trods af dette brud med den tidligere strategi blev politikken dengang og senere beskrevet som en fortsættelse af den hidtidige linie.

Hvad betød venstrekritikken for opbygningen af og udviklingen på RUC? Hvorfor er 70'ernes politiske ambitioner, holdninger og konflikter stort set ikke blevet omtalt i 80'erne og 90'erne? Hvorfor lægges der ensidigt vægt på kontinuitet, mens brud og interne uenigheder som regel forties på trods af de senere års konsolidering?

Uddannelsesforskeren John L. Davies har undersøgt et udvalg af de mange europæiske universiteter, der blev oprettet i 60'erne og 70'erne. Han påpeger, at alle universiteterne i 80'erne kom ind i en “konsolideringsfase”. På grund af de økonomiske konjunkturer blev de nye universiteters konsolidering præget af nedskæringer. Det var en situation, som var vanskelig at håndtere, fordi de endnu ikke var særligt store og ikke havde opbygget veletablerede traditioner, ligesom mange nye universiteter havde et dårligt omdømme. De økonomiske nedskæringer kom til at betyde en de-

stabilisering af status quo. Davies påpeger, at de nye universiteter i den situation var særligt sårbare: Deres vækst var standset, før de havde opnået en vis fagspredning og størrelse samtidig med, at deres fagvifte ofte var etableret ud fra presserende behov i 60'erne og 70'erne. Til gengæld havde de også fordele fremfor de ældre og større universiteter: Netop fordi de var nye, var der stadig entusiasme og vilje til eksperimenter i lærergrupperne. Samtidig betød deres størrelse, at kommunikationslinierne var kortere, og der var mulighed for at tage hurtigere beslutninger end på de større universiteter. De var ikke fanget i traditioner samtidig med, at der var en vis defensiv sammenhængskraft mod den fælles ydre fjende. Davies ser periodens udfordringer som en sikring af, at konsolideringsfasen kan fortsætte, samtidig med at nye udviklingsfaser kan begynde, og man undgår stagnationsfaser. Davies peger på flere strategier for at opnå det, bl.a. at satse på at skabe undervisningsmæssige forskelle i forhold til de øvrige universiteter og gennem en begrænset akademisk fagvifte at udvikle et mindre antal ekspertområder.¹

Davies gør det sandsynligt, at RUC's ændring i fagvifte og holdning fra starten i 80'erne er almindelig for nye universiteter med en kort historie. Etableringen af en positiv og samarbejdsvillig holdning over for staten var i det perspektiv simpelthen et strategisk fornuftigt led i overgangen fra "start"- og "vækst"-faserne til en egentlig konsolideringsfase. Davies giver imidlertid ingen forklaring på, hvorfor RUC's konsolidering medfører, at væsentlige dele af 70'ernes visioner og ambitioner forties.

Den fortælling om RUC's ideer og historie, der blev konsensus omkring i 80'erne, havde mange fælles træk med det, som Anne Eriksen benævner "kollektivtradition" eller "myte" i forbindelse med sit arbejde om 2. verdenskrig i norsk kollektivtradition.

"... kjollektivtradisjonen fungerer som myte på to måter: Den består av fortellinger som inneholder kulturens svar på eksistensielle spørsmål. Samtidig gir den også et metaspråk, et sett ytringer... På den ene side bidrar det mytiske til å skape et moralsk fellesskap og til å fremheve visse samlende verdier. På den annen side er den viten som formidles, så vidt "formløs, ustabil og tåket" at myten blir ambivalent og mangetydig. Dermed oppstår et fellesskap som kan virke integrerende uten å være reelt. Det er basert på at myten er åpen for ulike forståelser som samtidig er så upresise at eventuelle konflikter og uenigheter aldri vil bli brakt for dagen."

(ANNE ERIKSEN. 1995)²

Anne Eriksen konstruerer denne forklaring på myten ud fra Barthes og Eliades forskellige ideer om myters funktion, som henholdsvis et middel til at omfortolke den historiske virkelighed og at tillægge den en alment forklarende betydning. På den måde finder hun et begreb, som forholder sig tydeligt til, at kollektivtraditionen behandler fortolkningen af den tid, som er passeret. Det historiske element er konstituerende for nutiden.

Organisationssociologen Edgar H. Schein har et nærmest tilsvarende mytebegreb. Det forholder sig imidlertid ikke til mytens mulighed for at sige noget "sandt" om fortiden, men til mytens funktion i nutiden. Altså spørgsmålet om, hvorfor man har brug for at fortolke fortiden på en bestemt måde. I en organisationskultur får myterne den funktion at legitimere bestemte valg af handlinger. De er et "filter", der kan hjælpe den enkelte til at fokusere på de værdier og dele af omgivelserne, som det er relevant at forholde sig til på et givet tidspunkt.³ Flere danske forskere har nuanceret Scheins synspunkter, idet de skelner mellem anvendte værdier og skueværdier. "Skueværdier er primært normative udtalelser, der afspejler holdninger, håb og tro om, hvordan tingene burde være, i modsætning til anvendte værdier, der reelt virker som retningslinier for adfærd."⁴ Myterne kan være med til at formidle skueværdierne, idet myterne udgør en selvfølgelig ramme for hverdagens beslutninger.

"Myten er en fælles, ureflekteret hverdagsforklaring, der tjener som beslutningsnorm – og således legitimerer handlingvalg og reproducerer det dominerende kulturelle mønster."

(CHRISTENSEN OG MOLIN. 1983)⁵

Grænserne mellem anvendte værdier og skueværdier er glidende, specielt når processen betragtes over længere tid. Det, som på et tidspunkt var anvendte værdier, kan bl.a. gennem mytefortællinger blive til skueværdier. Myterne indeholder en kerne af sandhed, en genfortælling af, hvordan det engang var, men der stilles ikke krav om, at alle elementer skal indgå med samme placering og funktion, som de oprindeligt havde. Det er ikke mytens opgave at genfortælle historien, men at give historien mening ved at tolke dens indhold af værdier og erfaringer ind i den nye situation. Mytefortællingen kommer så til at rumme netop de elementer, som kan belyse den aktuelle situation, mens det er legitimt at udelade alle andre elementer. Den oprindelige begivenheds indhold mister sin betydning i mytens form, og i stedet bliver dens budskab til nutiden vigtigt. Myten vil blive formidler af bestemte værdier, som er tolket ind i de begivenheder, der omfattes af mytefortællingen. Derved medvirker myterne til at skabe et moralsk fællesskab om de værdier, som der er enighed om, så de bliver fremmet i institutionen. Myternes reference til tidligere begivenheder giver dem en vis autoritet, ikke mindst overfor dem, som ikke selv har deltaget i de tidligere begivenheder. Hvis man skal vurdere de værdier, som på den måde bringes frem, skal man kunne forstå, om den aktuelle situation adskiller sig fra den tidligere, men det er vanskeligt, når man kun har kendskab til den tidligere begivenhed gennem mytefortællingen.

Det er væsentligt at bemærke, at mytebegrebet er et kollektivt begreb, der omfatter organisationen som sådan, hvor de enkelte medlemmers udbytte af mytefortællingerne er en fælles beslutningsnorm og et legitimt handlingsvalg inden for et bestemt kulturelt mønster. Dermed lægges op til en fortolkning af *institutionshistorien*, ikke af de enkelte personers historie. 90'ernes danske avisdebat om 70'erne har væ-



4.5.76: Demonstration uden for Christiansborg – mens Folketinget havde RUC-debat.
Foto: Erik Petersen, Polfoto.

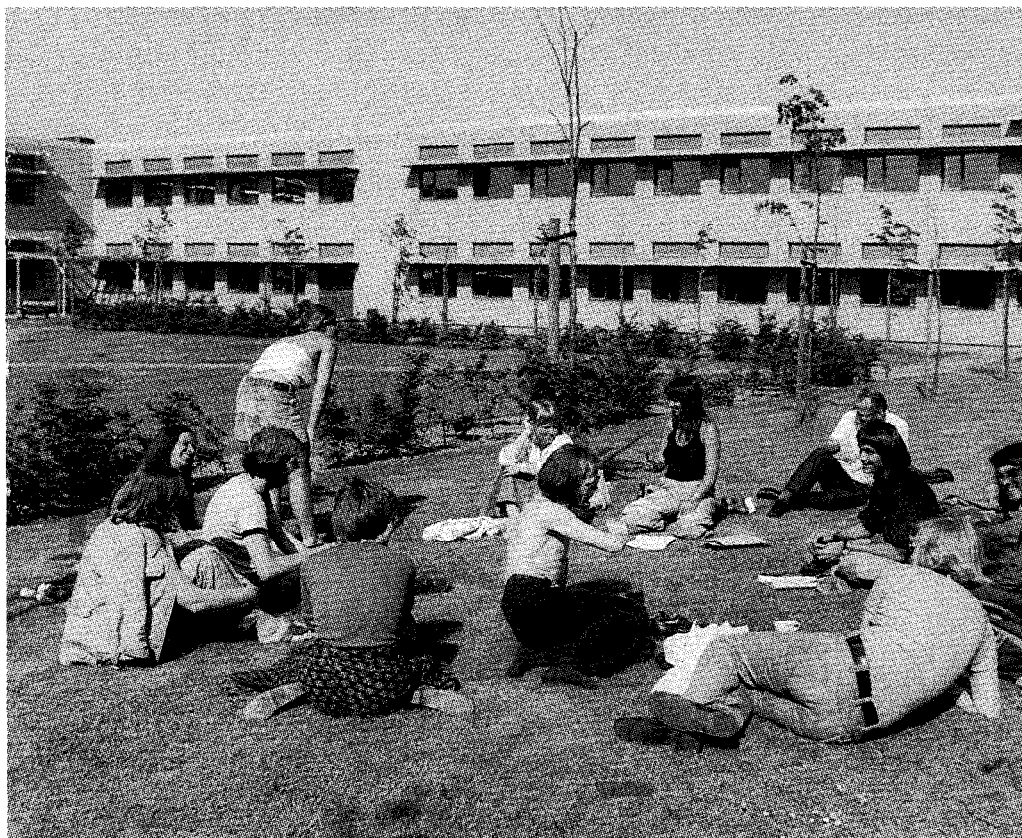
ret præget af en anden forklaring, nemlig at de enkelte deltagere har “fortrængt” deres aktiviteter og holdninger i 70’erne.⁶ Denne forklaring reflekterer ikke de organisatoriske og politiske forhold, som også var en del af baggrunden for 70’ernes nye bevægelser. Ligesom 70’ernes politiske bevægelse var en del af de individuelle bidrag til opbygningen af f.eks. kulturen på RUC, således havde også 80’ernes ændrede politiske signaler bl.a. baggrund i ændringer i kulturen. Et individualiserende begreb fra psykoanalysen som “fortrængning” formår ikke at medreflektere dette vigtige aspekt.

Protest mod modernisering

70’ernes politiske bevægelser kan betragtes som en reaktion mod moderniseringen, som havde været på vej fra starten af forrige århundrede. Bevægelserne var præget af et dobbelt syn på modernisering. De udgjorde i deres selvforståelse en avantgarde, der kunne foreslå og stå i spidsen for ændringer af samfundet i en ny retning – en ny type socialistisk samfund. De aktuelle tendenser til modernisering fra statens side, bl.a. i form af teknokratisk styring af uddannelsessystemet for at sikre arbejdskraft, der svarede til de erklærede behov, blev derimod forkastet. Samtidig med avantgar-

nye studiestrukturer og forståelsesrammer, som skulle opveje tabet af traditionerne. På den anden side kreativt og engagereret at udforske tværfaglighedens indhold og de nye emners substans. Det blev netop muligt i overskridelsen af de traditionelle rammer. Det skete dog ikke i en glad og optimistisk stemning, men bestandigt under lidelsens fortegn. Vældig megen energi blev bundet i opgøret med teknokratiet og modstanden mod moderniseringen.

Diskussioner af den konkrete udformning af undervisningen og af, hvilke teorier der helst skal ligge til grund for forskning og undervisning er ikke fremmed på noget universitet. Det, som adskilte RUC fra andre universiteter, var især, at kritikken på ingen måde kunne integreres i de interne processer. Kritikerne valgte at gøre deres indvendinger offentlige gennem debatindlæg i aviser og udgivelse af rapporter. Angiveligt fordi de ikke kunne rokke deres modpart på nogen måde gennem interne diskussioner. Den uro kunne politikerne ikke sidde overhørig – lige så lidt som de havde kunnet negligere uroen i slutningen af 60'erne. Når universiteternes inter-



RUC i 70'erne. Foto: Erik Christensen. Nordfoto.

ne kritik ikke kan integreres, er præmisserne for akademisk autonomi tilsyneladende ikke længere til stede. Folketinget behandlede såvel seriøs kritik som dårligt underbyggede angreb. De "interne problemløsningsmekanismer" var sat ud af drift.

Gennemførelsen af reorganiseringen og indsættelsen af det eksterne rektorat i løbet af kun et år satte betingelserne for det nye universitets drift i perspektiv. Først da et stort mindretal i lærergruppen tog initiativ til et nærmere samarbejde med staten, kunne selvstyret genindføres. Gruppen foregreb en bredere bevægelse, som viste sig på hele den danske venstrefløj i slutningen af 70'erne og langt ind i 80'erne. Den romantiske drøm om et universitet som en ø i samfundet blev erstattet af mere realistiske forestillinger om universitetets position i samfundet. Det gjaldt ikke længere om at modarbejde de ændringer i samfundet, som befordrede moderniseringen, men om at finde de steder, hvor man bedst kunne få fat i egne visioner. Samtidig havde de kritiske lærere og studerende mistet en god del af den selvsikkerhed, som havde givet dem modet til at kræve så radikale ændringer ti år før. Deres teorier viklede, de personlige erfaringer med de nye alternative livs- og studieformer var ikke uproblematisk, deres afstandtagen til traditionerne blev måske mindre markant. Og ikke mindst var de sig smerteligt bevidst, at de havde tabt konflikten i 77, de havde lidt nederlag mod stærkere modstandere. Imens selvstændiggjorde teknokratiet sig gennem opbygning af nye administrative redskaber: Direktoratet for Videregående Uddannelser, adgangsbegrænsning, faglige landsudvalg og budgetreform. I 80'erne var strategien en planlægning, som sikrede, at der blev uddannet præcis det antal kandidater, der var brug for. Det blev beskrevet med et nyt teknokratisk ord: "totaldimensionering".

80'ernes strategi: designet til overlevelse

I 80'ernes begyndelse betød nye tendenser i tiden sammen med ændrede økonomiske vilkår store omvæltninger på RUC. Den interne teori- og politikudvikling medførte, at 70'ernes dominerende teoretiske og politiske figurer mistede deres primat. Intern kritik stillede spørgsmålstejn ved flere dele af teori og politik, uden dog at levere et gennemgribende eller gennemarbejdet alternativ. Samtidig blev kravene fra Undervisningsministeriet ændret. I 70'erne havde kravene til RUC drejet sig om den interne organisering af RUC, som det klart kom til udtryk i reorganiseringen af basisuddannelserne i 75. I 80'erne blev det mere et spørgsmål om at indpasse RUC i totaldimensioneringen. RUC greb som institution hurtigt den ny bevægelse, og en ny strategi blev opbygget og fulgt i de følgende år. De strukturer, som oprindeligt var placeret i institutionen af teknokrater, havde de kritiske studerende og lærere i løbet af 70'erne gjort deres bedste for at give nyt indhold. De blev nu fremhævet som det, de også var, nemlig instrumenter til opnåelse af et moderne universitet.

Det fælles mål for arbejdet på RUC tog ikke længere udgangspunkt i politiske vurderinger. "Studier i arbejderklassens interesse" var en forældet parole. I stedet blev

realisering af projektpædagogikken det fælles mål. Der blev lagt vægt på form og struktur. Videnskabsorienteringen var blevet pluralistisk, med 80'ernes jargon kan man sige, at alle teorier blev lige gyldige. Den gruppe RUC-lærere, som også i 70'erne havde ønsket at forske og undervise i overensstemmelse med traditionelle videnskabelige standarder ud fra et pluralistisk videnskabssyn, blev i højere grad integreret. Flere af 70'ernes kritiske projekter blev efterhånden opfattet som mainstream-videnskab, ikke mindst forskning og uddannelse om miljø og udvikling i den 3. verden. Samtidig gentog 70'ernes engagement og lidelsesfulde kritik sig på et område. I og med kvindeforskningens etablering på universiteterne blev der opstillet nye mål for forskningen, samtidig med at de eksisterende urimelige forhold bestandsdigt blev påpeget. Det skete med en begejstring og engagement, som ikke var mindre end 70'ernes.

RUC reagerede på de ændrede ydre krav ved at ændre de interne strukturer og bærende værdier. Det skete på flere områder. Kombinationsuddannelser afløste gymnasielæreruddannelserne. Forholdet mellem enkeltfaglighed og tværfaglighed blev revurderet, således at enkeltfaglighed blev betragtet som en forudsætning for tværfaglighed i stedet for som tidligere som en hindring for tværfaglighed. Projektpædagogikken fik ny status, i 70'erne var den et blandt flere midler til at opnå målet om studier i arbejderklassens interesse, mens det i 80'erne og senere er blevet et mål i sig selv at give rammerne for at gennemføre projektpædagogik på RUC. Endelig blev der gjort op med idealet om, at lærere og studerende skulle have samme interesser. Strukturelt skete det med en forskydning af magten fra husene til studienævnene, i hverdagen skete det med en adskillelse af undervisning og forskning. Disse ændringer virkede konsoliderende på institutionen RUC i en situation, hvor den var under stærkt pres udefra. Samtidig blev nye områder som internationalisering og åbent universitet taget op. Der blev især satset på at fremhæve RUC som et alternativt studie-tilbud og på fortsættelse og udvikling af faglige områder, f.eks. om miljøspørgsmål.

Det substantielle indhold i RUC's nye strategi var kombinationsuddannelserne. Her var de studerendes individuelle valg den eneste sammenhængskraft i en fragmenteret struktur. Uddannelserne var for alvor blevet fleksible, også den forventede erhvervskompetence blev fastlagt af den enkelte studerende. Ved selv at give et holdbart bud på en ændring af strukturen lykkedes det RUC at få stor indflydelse på egne forhold på trods af den forstærkede teknokratiske styring.

Fire myter om RUC

Orienteringen mod en ny strategi samtidig med den smertelige erindring om intern splittelse og nederlag havde givet behov for en ny historieskrivning. Der var tale om en konsolidering, som Davies lægger op til, men det fik en særlig udformning på RUC, hvor der blev opstillet myter om 70'ernes RUC og 80'ernes brug af erfaringerne derfra. For at forhindre RUC-kulturens sammenbrud blev de centrale kollektive værdier reformuleret. De fik en lidt anden form, end de faktisk havde haft i

70'erne. Det var udtryk for en organisatorisk nødvendighed i den aktuelle situation, ikke for enkelte personers ønske om at "skjule sandheden". Et formål med myterne var at fastholde 70'ernes RUC, som måske ikke havde været en succes udadtil, men i høj grad indadtil ved at give den enkelte mening, samling og retning i tilværelsen. Mytefortællingerne gav et billede af kontinuitet, men skjulte bruddene, der repræsenterede nederlag. Det dæmmede op for nederlagsfølelsen, at der blev lagt vægt på, at intet væsentligt var ændret. RUC's bærende ideer var de samme som hidtil. Fortællingen af den kontinuerlige historie havde mange fordele for institutionens selvopfattelse: Den oprindelige idé viser hele tiden sin fortræffelighed og styrke; der er én rød tråd gennem institutionens historie, som på andre punkter er noget omskiftelig; og der er en fællesnævner for institutionens mange forskellige uddannelser. Historien blev fortalt, så det fremgik, at RUC simpelthen var – og altid havde været – bygget op omkring projektarbejdet og et fleksibelt uddannelsesstilbud. RUC ikke blot støttede moderniteten, RUC var simpelthen moderniteten.

De ydre fjender har ødelagt RUC's muligheder for at realisere de fremragende muligheder, som lå i det oprindelige koncept

Denne myte sigter til RUC's konfliktfyldte forhold til Undervisningsministeriet og de fleste af Folketingets partier i 70'erne. De oprindelige planer om, at RUC skulle have 20.000 studerende blev bremset af politikerne. Planerne om, at RUC skulle have flere afgangstrin, og f.eks. uddanne både folkeskolelærere og gymnasielærere blev heller ikke realiseret. Myten siger, at det må skyldes snæversyn og manglende visioner hos de bevilgende myndigheder, godt hjulpet af en sensationslysten presse, som hellere fortalte de skandaliserende historier end succeshistorierne i 70'erne. Det ligger implicit i myten, at der faktisk fandtes et oprindeligt koncept for RUC, og at RUC bygger på en helhed af ideer uden indbyrdes modsætninger. Myten fortæller, at disse ideer kunne være blevet realiseret, hvis de ikke var blevet bremset af ydre fjender, og den spærrer dermed for selvkritik og forklaringer på de interne problemers betydning for RUC's udvikling. Myten benægter ikke, at der har været intern kritik. I stedet fortolker den kritikken som udtryk for, at eksterne kræfter – de ydre fjender – har fundet "talerør" på RUC. Den anerkender ikke, at der kan være tale om en kritik, som er loyal over for RUC's ideer i en bestemt udformning.

Myten gentages i 90'erne, nu med henvisning til nedskæringer og stramninger i 80'erne. RUC's vanskeligheder tilskrives de eksterne forhold, mens fraværet af (selv)kritisk diskussion og pædagogisk udviklingsarbejde ikke tillægges betydning.

Det problemorienterede projektarbejde i deltagerstyrede grupper er en fremragende pædagogisk model, som altid har været realiseret med succes

Denne myte opretholdes af et utal af historier om projektgrupper, som har lavet fantastiske projekter, ofte på urimelige betingelser. Historier om, hvordan en baggrund uden akademiske traditioner er blevet en fordel på RUC, og historier om, hvordan

en tilsyneladende umulig gruppesammensætning har resulteret i nye indsigter og personlig udvikling hos alle implicerede. Disse historier er naturligvis sande. Myten giver imidlertid ikke plads for de mange negative erfaringer med gruppearbejde. Der gives ikke rum for at diskutere, hvad det skyldes, når en gruppe ikke opnår gode resultater, men måske må skilles. Der har altid været studerende på RUC, som har foretrukket at arbejde som solister, men myten giver ikke mulighed for at undersøge, om det kan skyldes, at der er elementer i den pædagogiske model, som ikke virker efter hensigten. Myten vil placere ansvaret for mislykkede eller afbrudte studier hos den enkelte studerende eller vejleder ved at forklare, at der er tale om personlig uformåenhed.

Ved at lægge vægt på det kontinuerlige aspekt skjules det, at pædagogikken engang var et middel til at opnå bestemte mål. Det er først senere blevet et mål i sig selv at gennemføre projektpædagogik på RUC.

Det fælles og samlende mål for RUC blev ændret fra at være af indholdsmæssig (politisk) karakter til at blive et spørgsmål om struktur og pædagogik, men det nye pædagogiske projekt blev kun et substitut for et egentligt fagligt fællesskab. Pædagogikkens nye status som samlingspunkt og fælles mål betød ikke, at der blev fornyet interesse for, hvordan pædagogikken fungerede i praksis eller for at beskrive de processer, som fandt sted omkring indlæring og undervisning. Tværtimod blev pædagogikken en indiskutabel årsag til RUC's succes. Det kan skyldes, at den var et så usikkert og utilstrækkeligt grundlag at bygge en fælles identitet på – der var forskellige fortolkninger af konceptet på de enkelte uddannelser og hos de enkelte lærere. En samlet diskussion ville gribe dybt ind i den enkelte lærers praksis og vise forskellighederne og måske også problemer og usikkerhed. Derfor var motivationen for at tage emnet op ikke stor.

I 90'erne udfordres myten meget konkret. Det er tydeligt, at kurser skal være en fast del af RUC's undervisning, men at de ofte er dårligt integreret i uddannelsesforløbene. Det stigende antal solister viser, at for mange er gruppearbejde ikke attraktivt.

Tværfaglighed har altid været grundstammen i forståelsen af faglighed og studiestruktur på RUC. RUC's uddannelser er tværfaglige

Denne mytes påstand kan f.eks. bekræftes af RUC-aviserne gennem årene. Her fremhæves det tværfaglige aspekt i RUC's historie gang på gang. Myten lægger ikke op til en erkendelse af, at tværfagligheden har ændret sig gennem årene. Den samme betegnelse er blevet brugt om forskellige former for faglighed. I 70'erne var tværfaglighed betegnelsen for faglighed på tværs af hovedområderne, fastholdt i overbygningstemaerne. I 80'erne og 90'erne er der blevet lagt stigende vægt på tværfaglighedens lokalisering i basisuddannelserne, hvor der er tale om en tværfaglighed inden for hovedområdet, men på tværs af disciplinerne. Overbygningsuddannelserne er hver for sig enkeltfaglige, men kombinationsstrukturen pålægger de studerende at

læse to fag, der kan være fra forskellige hovedområder. Fagligt set har tværfaglighed givet mulighed for og ansporing til at gå ud over fagenes traditionelle grænser med hensyn til metode og emne. Myten åbner ikke for en diskussion af de enkelte fags status og indhold på forskellige tidspunkter, ligesom den ikke opfordrer til at forstå tværfaglighedens transformation, og dermed heller ikke til videre udvikling af tværfagligheden. Tværfaglighed har vist sig at være et meget rummeligt begreb, som flere gange i RUC's historie har fået en ny betydning.

Politiske hensyn har aldrig domineret videnskabelige hensyn på RUC

Siden begyndelsen af forrige århundrede har det været vigtigt i stort set al videnskabelig virksomhed at fastholde sin uafhængighed af politiske hensyn. Der er blevet talt om "den fri forskning". En vigtig undtagelse fra dette paradigme findes i 70'ernes fagkritik, der netop lagde vægt på, at videnskaben var bestemt af politiske interesser. Det var fagkritikkens ærinde at påvise, hvordan videnskab hidtil havde tjent de



RUC i 90'erne. Foto: Tony Holmstrøm Larsen.

besiddende klassers interesser, samt at anvise metoder til at ændre videnskaben, så den kunne anvendes i arbejderklassens interesse. Det skete gennem marxistisk teori og forskning. Indvendinger om, at forskning baseret på marxistisk teori skulle være uvidenskabelig, har ikke vundet gehør. Derimod er et krav om pluralisme på universiteterne fremsat med stor styrke, som et krav om, at flere teoriretninger skulle kunne eksistere side om side og give de studerende kendskab til flere indfaldsvinkler, som de frit kunne vælge mellem. Myten lægger vægt på kendsgerningerne, at RUC's uddannelser altid har baseret sig på bekendtgørelser, der var godkendt i Undervisningsministeriet; kandidaterne er blevet eksamineret efter de gældende regler, der i nogle tilfælde har krævet ekstern censur; lærerne er blevet ansat efter bedømmelse i fagkyndige udvalg. Men myten åbner ikke for overvejelser om, hvordan reglerne er blevet brugt i praksis, om der har været "set gennem fingre" med nogle forhold. Myten kan ikke bidrage til en forklaring på, hvorfor de lærere, som krævede pluralistiske studier i 70'erne, mødte så stor modstand, eller hvorfor de studerendes emne- og teorivalg var så ensartet i en periode.

Hvor blev kritikken af?

Allerede i 70 sammenlignede RUC's første rektor, Erling Olsen, universiteternes "produktion" af kandidater med produktion af andre serviceydelser, som – ifølge Olsen – var blevet effektiviseret ved at lægge det menneskelige arbejde om og ved at erstatte mennesker med maskiner. "Hvorledes automatiserer vi nu uddannelsen? Hvorledes erstatter vi lærernes arbejdskraft med kapital, og hvorledes lægger vi lærernes arbejde om?... en af mulighederne [er] at begrænse katederundervisningen til det mindst tænkelige og lægge hovedvægten på elevernes gruppearbejde... lærerne skal i vidt omfang fungere som tilkaldevagter, der kommer, når eleverne har brug for hjælp." Indlæringsmaskiner og programmeret undervisning, som også var vigtige brikker i den teknokratiske forestilling om fremtidens undervisning, blev ikke realiseret, men gruppearbejde og læreren som vejleder blev en fast del af RUC's struktur.¹⁵ I 95 blev RUC igen sammenlignet med andre produktionsformer.

"RUC lægger fortsat vægt på, at de studerende i takt med tidens skiftende krav kan kombinere RUC's uddannelser på mangfoldige måder. Basisuddannelser og kombinationsuddannelser tilpasset særlige behov i en "postfordistisk" uddannelsesstruktur skal fortsat være RUC's velbeskrevne tilbud til de uddannelsessøgende og deres fremtidige arbejdsgivere."

(STRATEGISK UDVIKLINGSPLAN. 1995)¹⁶

Selve termen "post-fordistisk" henviser til den form for industriproduktion, hvor der produceres relativt små grupper varer tilpasset bestemte formål og aftagere, til forskel fra den produktionsform, som man forbinder med Fordfabrikkerne, hvor

store mængder af ens varer ruller ned ad samlebandet. Rektor Henrik Toft Jensen påpegede i 95, at RUC's struktur "fremmer uddannelsen af særlige kandidater med forskellige faglige karakteristika frem for masseproduktion af mange ens kandidater".¹⁷ Siden begyndelsen af 80'erne havde RUC indstillet sig på en fleksibel politik, som hurtigt kunne opfange signaler med krav om ændringer og i vid udstrækning tilpasse disse ændringer til den eksisterende struktur. Realiseringen af denne politik havde givet RUC's ledelse adskillige teknokratiske træk, "uddannelsesmaskinen" fungerede effektivt og kunne omstilles i de enkelte led. Grundlaget for universitetets virke var RUC-ideerne, som de blev formidlet af myterne.

Forskellen mellem myte og virkelighed trænger sig på. RUC's myter har på den ene side givet et fælles grundlag til forståelse af institutionens identitet, men har på den anden side frataget dette sin udviklingskraft ved at fortie de enkelte elementers iboende modsætninger, konflikter og dermed også muligheder. Når bruddene ikke behandles, bliver man heller ikke konfronteret med 70'ernes nederlag eller med konsekvenserne af det brud, som fandt sted, da RUC skiftede strategi. I stedet er der blevet skabt tabuer; bestemte emneområder og indfaldsvinkler berøres ikke. Samtidig har myterne overlevet i kraft af, at deres budskab er baseret på sandfærdige overleveringer, og derfor har kunnet forme og støtte den kollektive hukommelse og fortolkning. Myterne skal ikke afvises som løgnagtige, men de har skabt et billede af kontinuitet, som vanskeliggør diskussioner, forståelse og brug af udviklingspotentialer.

I 90'erne er myterne om kontinuiteten i RUC's historie blevet fastholdt og skærpet. Det har vist sig, at RUC har været i stand til at imødekomme kravene fra Undervisningsministeriet, både om økonomiske nedskæringer og ændringer i studiestrukturen (bacheloruddannelse og normalforudsætningssuppleringsystem) og på den baggrund er en mere nuanceret diskussion og intern kritik blevet mulig. Sådanne diskussioner har hidtil været præget af, at de, som er formidlere af den kontinuerede historie og de dertil hørende myter, har forsøgt at videreføre det, der betragtes som de "oprindelige ideer", f.eks. omkring basisuddannelsernes længde og overbygningssuddannelsernes opbygning. Mytedannelsen, som omhandler centrale aspekter i RUC's identitet som alternativ til andre uddannelsesinstitutioner, specielt projektpædagogik og tværfaglighed, har givet RUC's dominerende politik et konservativt islæt.

Stærke materielle pres vil kunne ændre de elementer af 70'ernes uddannelsesfornyelser, som venstrekritikken med succes fik givet liv og indhold. Sådanne pres er hidtil kun kommet fra ministeriet, i form af besparelseskrav sammen med krav om indførelse af bacheloruddannelse og ændringer i uddannelserne. Spredte indlæg fra RUC-befolkningen om problemer med f.eks. pædagogikken eller muligheden for tværfaglighed er blevet mødt af mytefortællingerne. Heller ikke fagligt begrundede krav fra studienævn har haft gennemslagskraft, f.eks. i diskussionerne om basisuddannelsernes længde. Et nyt materielt pres på den fastlåste RUC-struktur kan måske

komme igennem det stigende antal solistprojekter, som giver alvorlige ressourcemæssige problemer samtidig med, at det sætter spørgsmålstegn ved centrale dele af såvel RUC's struktur som RUC's omdømme.

Bag myterne og den kontinuerte historie findes væsentlige erfaringer. De drejer sig ikke blot om højt flyvende politiske idealer og disciplinære, men romantiske strukturer. De drejer sig også om ideernes eufori, det visionære engagement og modet til at overskride etablerede grænser. 70'ernes teknokratiske visioner er blevet virkeliggjort, men kun i kraft af 70'ernes entusiastiske kritikere. Uden de engagerede diskussioner i dage og nætter havde de nye strukturer næppe fået så meget indhold, så de havde været værd at slås for; de havde næppe fået så megen sammenhængskraft, så de kunne opfattes som et dynamisk hele. Venstrekritikkens bidrag til RUC's historie var ikke at holde centret i live, men at holde det levende.

Noter

I. "I stilheden døden, i strømmen næres livet."

- 1 Roskilde universitets-segl. Berlingske Tidende 3.3.72
- 2 Jour. nr. 00-502/1.1. 27.10.93
- 3 Jour. nr. 00-894/1. 1971-74

II. Fra professorvælde til universitetscenter

- 1 Betænkning nr. 269, 60:16
- 2 Information 24.8.46. Kronik af læge Per Trabjerg
- 3 Thomsen 86:142-143
- 4 Boje og Jespersen 91:15-25
- 5 Betænkning nr. 346, 64: 22
- 6 Christensen 82:39-43
- 7 Planlægningsrådet for de højere uddannelser 67:169
- 8 Planlægningsrådet for de højere uddannelser 67:7
- 9 Folketingstidende 65-66, sp. 3852 ff og tillæg A, sp. 2073 ff.
- 10 Planlægningsrådet for de højere uddannelser 67.
- 11 Westergaard 65, Fog 68 og Polikens kronik, 22.2.1966: Holst-Jensen, J: Hellige køer og tre-trins raketter
- 12 Blegvad 77
- 13 Planlægningsrådet for de højere uddannelser 70, Fog 68, Westergaard 65 og Polikens kronik, 22.2.1966: Holst-Jensen, J: Hellige køer og tre-trins raketter
- 14 Gottschau 87:48
- 15 Davies 91
- 16 Cerych og Sabatier 86:kap.10
- 17 Knudsen og Ifersen 92:174-182, Bjøl 73
- 18 Nissen 91:350-355
- 19 Rasmussen m.fl. 77:24-26
- 20 Gottschau 87:59-73
- 21 Foged m.fl. 93: 73-74. Finn Ejnar Madsens tale ved Københavns Universitets årsfest 1968
- 22 Rasmussen m.fl. 77:16-19
- 23 Christensen 82:119-126
- 24 Uddannelse 7a/73. Særnummer om styrelsesloven.
- 25 Christensen 82:101.103
- 26 Rasmussen og Rüdiger 90
- 27 Christensen 82:257-58
- 28 Axelsen 74:11
- 29 Betænkning vedrørende organisation... 70:38
- 30 Planlægningsrådet for de højere uddannelser 70
- 31 Studenterbladet 70, Olesen 70 og Olesen 71
- 32 Planlægningsrådet for de højere uddannelser 70:29
- 33 Olesen 70:125
- 34 Studenterbladet 70
- 35 Olesen 71:88, 96
- 36 Olesen 71:100
- 37 Kronik i Berlingske Tidende, 18.5.71: Steen Leth-Jepesen: Basisuddannelser.

- 38 Folketingstidende 65-66, sp. 3852ff; 67-68, sp. 1178ff og 2279ff; 68-69, sp. 5738ff
- 39 Folketingstidende 69-70, sp. 6254
- 40 Folketingstidende 68-69, sp. 5742
- 41 Fog 86:325-345, spec. 328
- 42 Folketingstidende 69-70, sp. 1644ff
- 43 Planlægningsrådet for de højere uddannelser 67:102-3
- 44 Folketingstidende, 69-70, tillæg A, sp. 1145.
- 45 Folketingstidende 69-70, sp. 2221-2283
- 46 Adolphsen 84
- 47 Folketingstidende, tillæg A, 69-70, sp. 1146 ff
- 48 Universitetscenter ved Roskilde 70:14.
- 49 Folketingstidende, tillæg A 69-70, sp. 1146 ff
- 50 Jour. nr. 00-15/3. 14.2.72
- 51 Universitetscenter ved Roskilde 70:11
- 52 Jour. nr. 00-01-00/1. 30.4.71
- 53 Jour. nr. 00-01-00/1. 30.4.71
- 54 Politiken 19.5.71
- 55 Dagbladet 14.5.71
- 56 Arkitekten, nr. 15 1971
- 57 Politiken 19.5.71, leder
- 58 Olsen 71: 297-310
- 59 Samtale med Erling Olsen 1995
- 60 Roskilde Tidende 13.5.71 og Dagbladet 18.5.71
- 61 Aktuelt 19.5.71
- 62 Olsen 71: 297-310
- 63 Samtale med Børge Klemmensen 1995
- 64 Interimstyret, 13.12.71, referat af møde 38; Lidtgodtnyt 1:72
- 65 Jour. nr. 00-00/5. 17.4.72
- 66 Næste note samt centraljournalens registrering af modtagne ansøgninger før juni 72
- 67 RUC-vejviseren 74-75, Supplement
- 68 Jour. nr.00-15/3: Lærermøde 14. februar 1972
- 69 F.eks. Planlægningsrådet for Forskningen 82
- 70 Jour. nr. 00-00/5. 6.5.71, jour. nr. 00-00/8b, 28.1.74 om dispensater
- 71 Beyer m.fl. 74:126
- 72 Roskilde Universitetscenter 71
- 73 Wille 71:72-73
- 74 Roskilde Universitetscenter 71. Forslag til samfundsvidenskabelig basisuddannelse, side 2
- 75 Jour. nr. 00-03/3. maj 72
- 76 Jour. nr. 00-03/3. maj 72, side 10
- 77 Samtale med Jens Højgaard Jensen. 1995. Roskilde Universitetscenter 71
- 78 Referat af interimstyremøde 5.4.1971
- 79 Jour. nr. 00-03/3. maj 72, side 3
- 80 Jour. nr. 00-03/3. maj 72, Betænkning om humanistisk basisuddannelse 1972:5 og Betænkning om naturvidenskabelig basisuddannelse 1972: 12
- 81 Jour. nr. 00-03/3. maj 72, side 5
- 82 Jour. nr. 00-03/3. maj 72, side 7
- 83 Jour. nr. 00-03/3. maj 72, side 15
- 84 F.eks. Studenterbladet / danske Studerendes Fællesråd: Samfundsvidenskabelig basisuddannelse – Hvem kører løbet? (u.d., ca. 1970), Olesen 71, og DSF 71. Samt jour. nr. 00-15/3: Lærermøde 13.3.72. "Subjektiv situationsrapport om slagets gang i samfundsvidenskab" af Ilja Wechselmann og Birger Linde

- 85 Jour. nr. 00-15/3: Læremøde 13.3.72. "Subjektiv situationsrapport om slagets gang i samfundsvidenskaber" af Ilja Wechseltmann og Birger Linde
- 86 Rold Andersen 75: bilag 1 (brev til de øvrige medlemmer i Interimstudienævnet 4.5.72)
- 87 Jour. nr. 00-03/3. December 1971
- 88 Jour. nr. 00-03/3. December 1971. E. Spang-Hanssen, medlem af Planlægningsrådet
- 89 Jour. nr. 00-01-00/1. 10.2.71
- 90 Jour. nr. 00-03/3 maj 72, Betænkning om naturvidenskabelig basisuddannelse, side 3
- 91 F.eks. Jørgensen 71. Spørgsmålet tages også op i Planlægningsrådets kommentarer til betænkningerne fra RUC
- 92 Berlingske Tidende 12.12.70. Kronik af Erling Olsen: Fremtidens undervisning.
- 93 Jour. nr. 00-03/3 maj 72:20
- 94 Jour. nr. 00-03/3. maj 72, Betænkning om samfundsvidenskabelige basisuddannelse, side 18
- 95 Jour. nr. 00-03/3. maj 72, Betænkning om samfundsvidenskabelige basisuddannelse, side 20
- 96 Jour. nr. 00-03/3. maj 72, Betænkning om samfundsvidenskabelige basisuddannelse, side 9
- 97 Jour. nr. 00-03/3. maj 72, Betænkning om humanistisk basisuddannelse, side 22
- 98 Roskilde Universitetscenter, 71: 17. Forslag til naturvidenskabelig basisuddannelse ved Roskilde Universitetscenter
- 99 Interimstyrets møder 27 og 68: 27.9.71 og 29.5.72
- 100 Jour. nr. 00-03/3. maj 72, Betænkning om samfundsvidenskabelig basisuddannelse, side 14
- 101 Jour. nr. 00-03/3. maj 72, Betænkning om naturvidenskabelig basisuddannelse, side 13
- 102 F.eks. Information 29.7.72
- 103 Jour. nr. 00-00/8a, 29.8.72
- 104 Jour. nr. 00-03/3, maj 72
- 105 Illeris 74
- 106 I udlandet havde flere reformuniversiteter dele af samme struktur og pædagogik. F.eks. Bremen og Oldenburg i Vesttyskland, Sussex i England, Nanterre i Frankrig, Tromsø i Norge, Maastricht i Holland og Wisconsin-Green Bay i USA
- 107 Weekendavisen 19.5.72
- 108 Studenterbladet nr. 15. 2.6.72. Leder
- 109 Jvf. tidligere
- 110 Interimstyrets referat 13. 7.6.71
- 111 Interimstyrets referater: 15.2.72: Udkast til svar på spørgsmål fra Folketingets udvalg for Undervisning og Uddannelse
- 112 Politiken, 20.7.72 og 21.7.72
- 113 Politiken, 20.7.72
- 114 Politiken, 21.7.72
- 115 Berlingske Tidende 31.8.72: udtalelse fra universitetslektor cand. mag Bjørn Ekman
- 116 Jour. nr. 00-00-00/1. 24.11.72
- 117 Jour. nr. 00-00-00/1. 31.8.72
- 118 Jour. nr. 00-00-00. 22.2.74
- 119 Kronik i Politiken 24.11.70: Nils-Ole Lund, professor ved Arkitektskolen i Århus (medlem af Planlægningsrådet for de højere uddannelser, med til at udarbejde center-betænkningen)
- 120 Thomsen 86:9-11, Fjord Jensen 80
- 121 F.eks. Weirsøe 96
- 122 Grønbech 57:213
- 123 Grønbech 57:224
- 124 Grønbech 57:215
- 125 Grønbech 57:216
- 126 Grue-Sørensen 66:70-82, Hørby 83 og Wählin 86.
- 127 Glebe-Møller 78
- 128 Fink 74
- 129 Illeris 74

- 130 Rasmussen m.fl. 77, Thiersen 80, Schanz 93, Nielsen 93a (gælder hele afsnittet)
131 Rasmussen m.fl. 77:44

III. Eksperimentet afprøves

- 1 Fjord Jensen 71:128, 134
- 2 Politiken, 29.10.72
- 3 Politiken, 29.10.72. Samtale med Lillian Bouét. 1995
- 4 Politiken 5.11.72
- 5 Samtale med Erling Olsen. 1995
- 6 Jour. nr. 00-00-00
- 7 Samtale med Tom Webb. 1995
- 8 Folketingstidende 1969-70, tillæg A, sp. 1155
- 9 B.T. 17.3.74
- 10 Politiken 16.3.73
- 11 Politiken 16.3.73
- 12 Politiken 17.3.73
- 13 Aktuelt 18.3.74 og 20.3.73
- 14 Projekt rapport HUM-BAS A 74/75:1
- 15 033/6B/7. referat af samtale 15.6.74. Studiejournal: Socialisering af RUC-dispensater. (K. Høngsmarks arkiv)
- 16 Beyer m.fl. 74:31
- 17 Beyer m.fl. 74:45-46
- 18 U.Jour. nr. Subjekt-subjekt-undersøgelsen. (RUC's arkiv)
- 19 Om elite og skrot i hus 034. 10.6.74. Studiejournal: Socialisering af RUC-dispensater. (K. Høngsmarks arkiv)
- 20 Om elite og skrot i hus 034. 10.6.74. Studiejournal: Socialisering af RUC-dispensater. (K. Høngsmarks arkiv)
- 21 Beyer m.fl. 74:82-87
- 22 Samtale med Lillian Bouét, 1995 og TAP-bladet, 2. årg. nr. 6. okt. 76
- 23 033/6B/9, 10. referat af samtale 15.6.74. Studiejournal: Socialisering af RUC-dispensater. (K. Høngsmarks arkiv)
- 24 033/6B/8. referat af samtale 15.6.74. Studiejournal: Socialisering af RUC-dispensater. (K. Høngsmarks arkiv)
- 25 Samtale med Knud Illeris. 1996
- 26 Samtale med Knud Illeris. 1996
- 27 Samtale med Lena Lindenskov. 1996
- 28 Jvf. kapitel II
- 29 Beyer m.fl. 74:113-115
- 30 Samtale med Lillian Bouét, 1995
- 31 Harms Larsen 77
- 32 Beyer m.fl. 74:28. Det samme beskrives for den samfundsvidenskabelige basisuddannelse på s. 43
- 33 Beyer m.fl. 74:44 og samtale med Ole Dybbroe. 1997
- 34 Fagkritisk Blad, nr. 2. Marts 1974, side 28
- 35 Samtale med Ole Dybbroe. 1997
- 36 RUC-NYT 1973, nr. 50
- 37 Beyer m.fl.74:27
- 38 Jour. nr. 00-00/8 og Kristeligt Dagblad 17/18.3.73
- 39 Fagkritisk Blad RUC, nr. 1. december 73
- 40 Fagkritisk Blad RUC, nr. 2. marts 74
- 41 Fagkritisk Blad RUC, nr. 2, marts 74, side 17
- 42 Fagkritisk Blad RUC, nr. 2, marts 74, side 29

- 43 Fagkritisk Blad RUC, nr. 2, marts 74, side 42
- 44 Fagkritisk Blad RUC, nr. 2, marts 74, side 21-25
- 45 Fagkritisk Blad RUC, nr. 2, marts 74, side 17
- 46 Fagkritisk Blad RUC, nr. 2, marts 74, side 16
- 47 Samtale med Ole Dybbroe. 1997 og "Staten. En foreløbig litteraturliste over eksempler på teoretiske udledninger om staten (efter Marx), samt en antologi til introduktion af begreberne." (Ole Dybbroes arkiv)
- 48 SR-bladet nr 2. 1975, side 16
- 49 RUC-NYT 1973, nr. 44 og 48. Indkaldelse til og referat af stiftende generalforsamling
- 50 RUC-NYT 1973, nr. 44 og 48. Indkaldelse til og referat af stiftende generalforsamling
- 51 Frederiksborg Amts Avis 17.1.75
- 52 Min-avisen 18.-19.1.75
- 53 Fulsås 93:255
- 54 Schou m.fl.74
- 55 En lignende kritik gentages af Mihail Larsen i 1980
- 56 SR-bladet, nr. 1, 1975. p. 16
- 57 Samtale med Klaus Schultz. 1995
- 58 Axelsen m.fl. 74:35
- 59 Jour. nr. 00-03/3. 1.6.73, foreløbig orientering om planer for overbygningsuddannelse fra RUC til Undervisningsministeriet samt jour. nr. 00-00/10 "Sammenfatning af hovedpunkterne i RUC's overbygningsindstillinger.", u.d. men fra efteråret 73. bilag til brev 17.10.73 fra RUC til UM
- 60 Samtale med Lillian Bouét. 1995
- 61 RUC-NYT 15.10.73. Særnummer, RUC-NYT 42/73, RUC-NYT 48/73
- 62 RUC-NYT 73/41/4
- 63 Jour. nr. 00-03/3. 17.10.73 og 22.11.73
- 64 Jour. nr. 00-00/10. 13.8.73
- 65 Jour. nr. 00-00/10. 14.7.73
- 66 Jour. nr. 00-00/10. 14.7.73
- 67 RUC-NYT 74/22. Maj 1974
- 68 Indstilling om overbygningsuddannelser ved Roskilde Universitetscenter. 1973. Bind 2: II-21-22.
- 69 RUC-NYT 74/10, Jørgensen og Skovmand 82:28
- 70 Bl.a. Kristeligt Dagblad 7.3.74
- 71 RUC-NYT 74/10/11. Udtalelse fra Roskilde Universitetscenter. 5.3.74
- 72 RUC-NYT 74/11/33-40
- 73 Frederiksborg Amts Avis 9.3.74
- 74 Ekstra Bladet 7.3.74
- 75 RUC-NYT 74/13/24
- 76 Information 7.3.74
- 77 Viborg Stifts Folkeblad 12.3.74
- 78 Information 26.2.74. Leder
- 79 Folketingstidende, 1973-74, sp. 4831 ff
- 80 Folkeskolen nr. 10. 1972. Referat af HB-møde
- 81 Folkeskolen nr. 22. 1972. Leder
- 82 Tage Kampmann var indtil 1973 rektor for N.Zahles seminarium og derefter undervisningsinspektør i Direktoratet for folkeskolen og seminarierne
- 83 Folkeskolen nr. 34. 1972
- 84 Folkeskolen nr. 39. 1972. Folkeskolen har citeret et interview i Kristeligt Dagblad
- 85 Folkeskolen nr. 39. 1972
- 86 Planlægningsrådet 70, indstilling fra Planlægningsrådet
- 87 Det gjaldt f.eks. økonomauddannelsen, som netop i de år var i gang med en omstrukturering. (Hansen 93)
- 88 RUC-NYT 74/23

- 89 Jour. nr. 00-551/1. 2.6.75
- 90 Jour. nr. 00-551/1 2.6.75
- 91 Christiansen m.fl. 75
- 92 Erfaringer fra OB-husene. (Ole Dybbroes arkiv)
- 93 Andersen 78:33-65
- 94 Forfatter = Marx, Engels: 36 fund, 12 udgivet før 1959, 2 udgivet 1960-69, 17 udgivet 1970-74, 0 udgivet 1975-76, 4 udgivet 1977-79
kategori = til kritikken af den politiske økonomi: 82 fund, 9 udgivet før 1959, 3 udgivet 1960-69, 23 udgivet 1970-74, 28 udgivet 1975-76, 19 udgivet 1977-79
- 95 Jour. nr. 002/2. 9.2.76
- 96 Bilag til konsistoriums møde: KON 13/151/75 Til KON fra forskningsudvalget: Første indstilling om institutdannelse
- 97 Stop frådseriet i reorgiet. Spænd ben for korridorløberne. Institutorganiser jer selv. Til Centret fra SAM-baggrundsgruppen. (Ole Dybbroes arkiv)
- 98 Forskningsorganisation. Institutopbygning. Sikring af det faglige niveau. Oplæg til diskussioner på centret forud for beslutningerne vedr. institutopbygningen. (Ole Dybbroes arkiv)
- 99 Bilag til konsistoriums møde: KON 16/186A og C/75
- 100 Referat af konsistoriums møde 17.6.75
- 101 Jour. nr. 00-610/2. 18.8.75. Institutdannelsen på NAT. Af Jens Højgaard Jensen, Bent C. Jørgensen, Anders Madsen og Mogens Niss
- 102 Jour. nr. 00-610/2 og referat af konsistoriums møde 11.11.75
- 103 Jour. nr. 00-610/2. 26.8.75
- 104 Referat af konsistoriums møde 29.8.75
- 105 Jour. nr. 00-610/2. 26.9.75 fra Peder Agger og 2.9.75 fra Ulf Teleman
- 106 Bilag til konsistoriums møde: KON 27/365/75
- 107 Referat af konsistoriums møde 11.11.75
- 108 Referat af konsistoriums møder 17.6.75, 14.7.75, 29.8.75 og 11.11.75
- 109 Jour. nr. 00-012/2. Valgprotokol
- 110 Jour. nr. 00-00/8 31.8.73 og 19.9.73
- 111 30.9.74. Erling Olsen til SAM-CSN. Erling Olsens arkiv
- 112 Olesen 71
- 113 RUC-NYT 1974, nr. 6
- 114 RUC-NYT 1974, nr. 7
- 115 Weekendavisen 14.2.75
- 116 RUC-NYT Særnummer 2 og 3. Marts 1975. Tre år på RUC og Modrapport
- 117 Aktuelt 17.12.75. Synspunkt af Børge Klemmensen og Henning Salling Olesen
- 118 21.2.75 Til Bent Jørgensen fra Erling Olsen. Erling Olsens arkiv
- 119 21.2.75 Til Bent Jørgensen fra Erling Olsen. Appendiks D. (Erling Olsens arkiv)
- 120 21.2.75 Til Bent Jørgensen fra Erling Olsen. (Erling Olsens arkiv)
- 121 Folketingstidende 74-75, sp. 482-484
- 122 Referat af møde i konsistorium 28.2.75. Rektors referat af samtale med Ritt Bjerregaard den 25.2.75
- 123 Politiken 2.3.75
- 124 Ib Martin Jarvad, Dan Ch. Christensen, Flemming Ibsen, Johs. A. Noordhoek, Jens Høyrup, Herman Schmid, Kai Vangkjær, Mogens Kühn Pedersen
- 125 Roskilde Dagblad 25.2.1975. Her citeret efter Svane og Wiese 95:73
- 126 Knud Erik Svendsen, Boel Ulff-Møller og Henning Salling Olesen
- 127 Bilag til konsistoriums møde: KON 9/78/75. Mindretallet bestod af Mogens Kühn Petersen. Sammen med andre lærere havde han udarbejdet et alternativt forslag: Ib Martin Jarvad, Dan Ch., Christensen, Flemming Ibsen, Johs. A. Noordhoek, Jens Høyrup, Herman Schmid og Kai Vangkjær

- 128 Møde mellem repræsentanter for RUC og Undervisningsministeriet den 5.3.75, præciseret i brev af 8.3.75. jour. nr. 500/3 samt bilag til konsistoriums møde: KON8/64/75
- 129 Jour. nr. 500/2. 20.6.75
- 130 Jour. nr. 00-500/2. 20.6.75
- 131 Jour. nr. 500/3. Betænkning afgivet af det af undervisningsministeren den 20. marts 1975 nedsatte faglige udvalg for den humanistiske basisuddannelse ved Roskilde Universitetscenter. Juni 1975. Samt bilag til konsistoriums møde: KON 9/88/75
- 132 Jour. nr. 500/3. Indstilling fra det af undervisningsministeriet nedsatte udvalg vedrørende den naturvidenskabelige basisuddannelse på RUC. Samt bilag til konsistoriums møde: KON 9/89/75
- 133 RUC/NYT 75/9/10, 76/21/10 og 76/29/3 og Rüdiger 93:240-245
- 134 SR-bladet/ RUC, nr. 2, 1975
- 135 Bilag til konsistoriums møde: KON6/56, 57, 58/75
- 136 Bilag til konsistoriums møde: KON 7/60/75 og SR-bladet/ruc. Redaktion afsluttet 21.3.75. p.13.
- 137 Bilag til konsistoriums møde: KON 7/60/75
- 138 Jour. nr. 500/3. 24.3.75
- 139 Jvf. kap II
- 140 SR-bladet/ruc. Redaktion afsluttet 21.3.75. p.13
- 141 RUC i Folketinget 77:135-158. Debat 17.4.75
- 142 SR-bladet. Sænummer (u.d.)
- 143 Bilag til konsistoriums møde: KON 15/167/75
- 144 Kampmann 93:57
- 145 min-avisen 2.8.75, Erhvervsbladet 28.10.75
- 146 Berlingske Tidende, 29.7.75
- 147 Bilag til konsistoriums møde: KON 18/234/75
- 148 Centralstudienævnet for det samfundsvidenskabelige hovedområde til konsistorium. 13.8.75
- 149 Bilag til konsistoriums møde: KON 22/301/75
- 150 Bilag til konsistoriums møde: KON 22/301/75: Gunhild Nissen og Dan Ch. Christensen til Centralstudienævnet for det samfundsvidenskabelige hovedområde. 28.8.75
- 151 referat af konsistoriums møde 16.9.75
- 152 Jour. nr. 500/3. 22.10.75: Pressemeddelelse fra undervisningsministeren samt Jyllandsposten 2.10.75, Politiken 23.10.75, Berlingske tidende, 23.10.75, Weekendavisen, 24.10.75
- 153 Jvf. jour. nr. 500/3. 28.10.95. Fra DVU til Folketingets undervisningsudvalg. Berlingske Tidende, 3.11.75
- 154 Samtale med Erling Olsen. 1995
- 155 Berlingske Tidende, 4.11.75
- 156 Salomon 96
- 157 Berlingske Tidende, 6.11.75
- 158 Samtale med Bent Jørgensen, oktober 1995
- 159 RUC-NYT, nr. 16. 1975
- 160 Bekræftes af udtalelser i Politiken 21.4.76
- 161 Folketingstidende 75-76, sp. 2339 ff
- 162 RUC-NYT, nr. 13, 1975. Løbeseddel fra SR til alle huse. 11.11.75
- 163 Politiken 6.11.75
- 164 Arnfred 78
- 165 Folketingstidende, 1975-76, tillæg B, sp. 107 ff
- 166 RUC-NYT nr. 22, 1976. 6.2.76
- 167 Kampen om RUC 76:6
- 168 Jørgensen og Skovmand 82:42
- 169 Jour. nr. 00-5110. 22.3.76
- 170 Jour. nr. 24-5263/1,2,3. 31.3.76
- 171 Kampen om RUC 76:15
- 172 Kampen om RUC- et kommunistisk synspunkt 76:18

- 173 Kampen om RUC 76:15, Aktuelt 7.4.76
- 174 Aktuelt 9.4.76
- 175 Aktuelt 29.4.76
- 176 Aktuelt 9.4.76
- 177 Kampen om RUC 76:23-24
- 178 Kampen om RUC 76:28
- 179 14.4.76: Støtteudtalelse til RUC fra fællestillidsmændene på Tuborg, Helsingør Værft og Kastrup-Holmegård Glasværk. (Uffe Sæbyes arkiv)
- 180 Land og Folk, 17.-18.4.76
- 181 Kampen om RUC 76:56
- 182 9.4.76: pressemeddelelse fra HUM og SAM lærerforsamlingerne. (Uffe Sæbyes arkiv). Aktuelt, 12.4.76
- 183 Kampen om RUC 76:19, 45
- 184 24.4.76: DSF-forslag til resolution om RUC (Uffe Sæbyes arkiv)
- 185 Kampen om RUC 76:45
- 186 RUC nr. 2. Udgivet af SR
- 187 Opfordring til tilslutning til eksamensboykot. uden jour. nr., 27.4.76
Kampen om RUC 76:19, 124. Der opgives to forskellige angivelser af antallet af studerende, som deltog i eksamensboykotten, 600 eller 800. Det kan maksimalt være to tredjedele af RUC's studerende som deltog i aktionen, måske kun omkring halvdelen
- 188 29.4.76: pressemeddelelse fra RUC's forskningsstipendiater. (Uffe Sæbyes arkiv), 28.4.76: udtalelse fra timelærerne. (Uffe Sæbyes arkiv). Kampen om RUC 76:2, jour. nr. 24-5110/4. 27.4.76
- 189 Politiken 30.4.76, Aktuelt 30.4.76
- 190 RUC-solidaritetsseddel 1. (Uffe Sæbyes arkiv)
- 191 Aktuelt 29.4.76
- 192 Samtale med Gunhild Nissen, august 95. Kun Gunhild Nissen nåede at opfylde sin del af planen, før nye forhandlinger blev indledt
- 193 Kampen om RUC 76:46-50, 56
- 194 Jour. nr. 24-5112.7/3. 6. udsendelse
- 195 Kampen om RUC 76:51
- 196 Jour. nr. 24-533.4. 3.5.76
- 197 Kampen om RUC 76:51
- 198 Politiken 2.5.76
- 199 Politiken 4.5.76
- 200 Folketingstidende 75-76, sp. 9239 ff
- 201 Folketingstidende 75-76, sp. 9239 ff
- 202 Rasmussen og Rüdiger 90:281, 283, Aktuelt 25.4.76
- 203 Der var lavet clearing-aftaler mellem folketingets partier, da ikke alle medlemmer var til stede under afstemningen

IV. Vendepunktet

- 1 RUC-NYT 77/3
- 2 Politiken 6.5.76
- 3 Jour. nr. 00-001/1. 76
- 4 Samtale med Knud Larsen. 1997
- 5 Rasmussen og Rüdiger 90:283
- 6 Berlingske Tidende 28.11.76
- 7 Studenterforslaget til lærerallokeringen i klynge B. 30.8.76. (Gunhild Nissens arkiv)
- 8 Referat fra klyngemøde 10.8.76. (Gunhild Nissens arkiv)
- 9 Udkast til brev. u.d. (Gunhild Nissens arkiv)
- 10 Jour. nr. 24.5112.5/1, akt 7

- 11 Jour. nr. 24.5112.4, 23.8.76
- 12 Kampen mod reorgiet 76:6
- 13 Kampen mod reorgiet 76:9
- 14 Løbeseddel fra de 1. og 2. årsstuderendes centerinformationsgruppe. U.d., men formentlig fra slutningen af oktober eller begyndelsen af november 1976. Semesterplan for SAM-BAS. Efterårssemetret 1976. (Ole Dybbroes arkiv)
- 15 Kampen mod reorgiet 76:6
- 16 Kampen mod reorgiet 76:13
- 17 Kampen mod reorgiet 76:37
- 18 RUC-NYT nr. 4, 1976/77, side 1. RUC's studenterbestand
- 19 Kampen mod reorgiet 76:25-28
- 20 Referat af klynge-b møde mandag den 25. oktober 1976. (Gunhild Nissens arkiv)
- 21 Kampen mod reorgiet 76:35
- 22 Jour. nr. 24-5112.7. 20.10.76
- 23 Kampen mod reorgiet 76:28
- 24 Kampen mod reorgiet 76:31 og jour. nr. 24-5112.4, 3.11.76
- 25 Jour. nr. 24.5112.1, 15.11.76
- 26 Jour. nr. 24.5112.1, 17.11.76 og 18.11.76, referat af møde 17.11.76. Samtale med Knud Larsen. 1997 20.12.76. Pressemeddelelse fra den fælles lærerforsamling. (Ole Dybbroes arkiv)
- 27 Jour. nr. 24.5112.1, 18.11.76, referat af møde 17.11.76
- 28 Referat af fælleslærermøde 24.11.76. (Ole Dybbroes arkiv)
- 29 Jour. nr. 24.5112. 22.11.76
- 30 RUC-NYT 77/26: Udtalelse fra DM-sektion 19 på RUC. 14.3.77
- 31 RUC-NYT 16.11.76
- 32 RUC-NYT 3.12.76. Udtalelse fra fælleslærerforsamlingen 26.11.76
- 33 Div. breve fra censorformænd til DER. ult. nov. 76. (Ole Dybbroes arkiv)
- 34 Jour. nr. 002/2. 2.3.76
- 35 Jour. nr. 00-002/2. 4.3.76. Mogens Brun Heefeldt, Jens Højgaard Jensen, Mogens Niss, Peder Agger og Oluf Danielsen
- 36 Jour. nr. 002/2. 1976
- 37 Jour. nr. 00-002/3. 5.1.77
- 38 Jour. nr. 00-001/1. 10.2.77
- 39 Jour. nr. 00-001/1. 10.2.77
- 40 RUC-NYT særnummer 3 76/77
- 41 Politisk Revy, nr. 308. April 1977
- 42 Grundlaget for de studerendes aktion i 1977 fremgår bl.a. af "Rejsegrundlag" (Kirsten Høngsmarks arkiv), et standardmanuskript, som blev brugt, når de studerende var på andre uddannelsesinstitutioner for at fortælle om forholdene på RUC i foråret 77. "ProjektAvisen RUC" blev delt ud til interesserede i forbindelse med foredrag, demonstrationer m.m. I løbet af vinteren var studenternes politiske grundlag blevet diskuteret blandt de studerende, bl.a. i form af skriftlige oplæg med titler som "Bekæmp den politiske disciplinering" (Mogens Kühn Petersens arkiv), "Knald eller fald" (Ole Dybbroes arkiv) og "Kæmp, studér, aktionér" (Ole Dybbroes arkiv)
- 43 Bekæmp den politiske disciplinering. side 10
- 44 Bekæmp den politiske disciplinering. side 9. Oplæggets understregning
- 45 Kæmp, studér, aktionér. OB III. januar 1977. side 11
- 46 Kæmp, studér, aktionér. OB III. januar 1977. side 4-8
- 47 Rejsegrundlag, side 1
- 48 Bekæmp den politiske disciplinering. side 11
- 49 Referat af studentermøde 20.5.76. OB III, 039. (Signe Arnfreds arkiv)
- 50 Bekæmp den politiske disciplinering. side 12-13
- 51 Kæmp, studér, aktionér. OB III. januar 1977. side 6-8

- 53 Jour. nr. 00-012/4. 15.2.77, 15.2.77, 18.2.77, 24.2.77, 1.3.77. Udtalelse fra DM-sektion 19 på RUC. 14.3.77. RUC-NYT 77/26
- 54 Jour. nr. 00-393/3. 1977. RUC-NYT nr. 77/26. Vogelius' dagbog 16.3.77
- 55 Institut for Nordisk Filologi KUA, Sociologisk Institut KU, medlemmer af DM på AUC, Den sociale Højskole Århus, Psykologisk Laboratorium KU, Nordisk Institutråd OU samt BT-klubben, det grafiske personale. RUC-NYT nr. 27 og 28/77
- 56 Jour. nr. 00-012/4. 31.3.77
- 57 Jour. nr. 00-012/4. 29.3.77, 31.3.77, 18.4.77, 19.4.77
- 58 Information 31.3.77. RUC-studerendes pressegruppe
- 59 Marbjerg aktionstidende 30.3.77
- 60 Aktionsplan. 18.4.77. Udarbejdet af Torkil Groving, Anne Grete Holmsgård, Karsten Duus Jørgensen og Christian Ege Jørgensen
- 61 Aktionsplan. 18.4.77
- 62 Jour. nr. 00-001/1. 2.5.77 med bilag
- 63 24.4.77. Studenterrådets mappe med støtterresolutioner
- 64 Rasmussen og Rüdiger 90:284-5
- 65 Folketingstidende 76-77, tillæg A, sp. 3871 og 4409
- 66 Vogelius dagbog, samtale med Jørgen Vogelius. 1995
- 67 RUC-NYT Særnummer 6 76/77. Vogelius' dagbog
- 68 RUC-NYT Særnummer 6 76/77, Vogelius dagbog
- 69 RUC-NYT Særnummer 6 76/77
- 70 Information 3.8.77. Henning Salling Olesen
- 71 RUC-NYT Særnummer 6 76/77
- 72 RUC-NYT Særnummer 6 76/77 samt Politisk Revy, nr. 310. Maj 1977. Stemmetal for det naturvidenskabelige hovedområde er beregnet
- 73 minavisen, udklip u.d., slutningen af maj 77. Om undervisningsboykot og besættelser: NYT om studenteraktiviteter. DSF, div. numre. Studenterrådets arkiv. Politisk Revy nr. 310. 1977
- 74 RUC-NYT Særnummer 6 76/77
- 75 Samtale med Bent C. Jørgensen. 1995
- 76 minavisen, udklip u.d., slutningen af maj 1977
- 77 Politisk Revy, nr. 311. Maj 1977
- 78 Jour. nr. 00-012/4. 17.5.77
- 79 Jour. nr. 00-012/4. 2.5.77
- 80 Jour. nr. 00-012/4. 17.5.77, samtale med Knud Larsen. 1997
- 81 Politisk Revy 312, juni 77
- 82 Folketingstidende 76-77, sp. 3714ff
- 83 Jour. nr. 00-012/4. 17.5.77. Udtalelsen vedtaget enstemmigt af de 40 tilstedeværende
- 84 Jour. nr. 00-012/4, akt 79, 90, 130-139 og 144
- 85 Jour. nr. 00-061. 13.10.77
- 86 Information 3.8.77. Henning Salling Olesen
- 87 RUC-NYT: 78/17/4
- 88 RUC-NYT 77/3
- 89 Information 20.7.77. Kronik af Bruno Amoroso og Klaus Nielsen
- 90 RUC-NYT 77/3
- 91 Bl.a. Information 1.8.77. Ole Dybbroe og Jørgen Bloch-Poulsen. Information 3.8.77. Henning Salling Olesen
- 92 Bl.a. kronik i Information 20.7.77 af Bruno Amoroso og Klaus Nielsen. Kronik i Information 5.7.1977 af Jens Højgaard Jensen og Ib Thiersen
- 93 Information 1.8.77. Ole Dybbroe og Jørgen Bloch-Poulsen
- 94 Politisk Revy, nr. 312. Juni 1977.
- 95 Politisk Revy, nr. 308. April 1977
- 96 RUC-NYT 77/3

- 97 Arnfred 78
- 98 Kæmp, studér, aktionér. OB III. januar 1977. side 6-8
- 99 RUC-NYT 77/3
- 100 RUC-NYT 77/3

V. RUC skal bestå som universitet

- 1 RUC-NYT 78/4
- 2 Feks. Information 3.8.77. Henning Salling Olesen og Kronik i Politikken 5.12.77. Boel Ulff-Møller og Niels Erik Wille: RUC skal bruges som murbrækker
- 3 Jour. nr. 00-001/1. 4.9.78
- 4 Jour. nr. 00-001/1. 4.9.78
- 5 Jour. nr. 24-5145 og 24-5145.7
- 6 Jour. nr. 24-5146
- 7 Jour. nr. 00-001/1. 4.9.78
- 8 Jour. nr. 24-500/6. 24.10.78
- 9 Jour. nr. 00-001/1. 8.8.78. Redegørelse fra det eksterne rektorat til undervisningsministeriet
- 10 Jour. nr. 00-002/6.1. 25.1.80
- 11 Jour. nr. 00-001/1. 4.9.78
- 12 Arnfred 78:28
- 13 Wechselmann 78
- 14 Jour. nr. 24-509. November 1979. Humaniora på RUC – et debatoplæg
- 15 Jour. nr. 24-509. November 1979. Humaniora på RUC – et debatoplæg. Af Søren Baggesen, Henriette Christrup, Bodil Folke Frederiksen, Per Kongstad, Karen Sonne Jacobsen, Karen Risager, Ulf Teleman, Jørgen Vogelius og Søren Kjørup. side 14-16
- 16 Kønskvotering 81:53 og RUC-NYT 79/14. referat af debatdag 22.11.79
- 17 Kvinder var især dårligt repræsenteret i de øverste stillingskategorier: professorer: 3 kv/ 25 m, adjunkter og lektorer: 13 kv./91 m, adjunkt- og lektorvikarer: 4 kv/14 m, kandidastipendiater og eksterne lektorer: 10 kv/23 m, undervisningsassistenter: 16 kv/29 m
- 18 Kønskvotering 81:98. Tove Glavind, Elisabeth Plum, Dorrit Schmidt
- 19 Kønskvotering 81 og Information 19.6.82
- 20 Kvik og villig – frisk og flittig. 1981. Konferencerapport. (Kvinder på Tværs' arkiv)
- 21 RUC-NYT 82/3
- 22 Jour. nr. 00-001/1. 18.12.78 og 5.1.79
- 23 Jour. nr. 00-002/6.1 Tilsynsrådets rapporter og RUC's svar
- 24 Jour. nr. 00-002/1. og Politiken 13.3.80
- 25 Jour. nr. 00-001/1. 21.11.80: Redegørelse for de eksisterende uddannelser på Roskilde Universitetscenter samt redegørelse for centrets forslag til udbygning af disse
- 26 Betænkning 818. 1977
- 27 Jour. nr. 24-5140.7/2. 9.2.79
- 28 Jour. nr. 24-5140.7/2. Rapporten "Tre år på RUC", og brev til Undervisningsministeriet 25.10.76
- 29 Jour. nr. 24-5140.7/2
- 30 Jour. nr. 24-512-SOC. 26.2.80
- 31 Jour. nr. 24-512-SOC. 14.5.80 og RUC-NYT 80/35
- 32 RUC-NYT 80/31
- 33 Jour. nr. 24-511. oktober 1981
- 34 Jour. nr. 24-511. januar 82, side 19-20
- 35 RUC-NYT særnummer 3, januar 1982
- 36 RUC-NYT særnummer 2 og 3, december 1981 og januar 1982
- 37 Bl.a. Information 23.1.82
- 38 Planlægningsrådet for forskningen 82
- 39 SR/RUC-bladet. Ågang 82/83. Ekstranummer om præsidiervalg. Andre opstillingsgrundlag i SR/RUC-bladet 81/82, nr. 2

- 40 Studenterrådet ved Roskilde Universitetscenter: Grovskitse for RUC's videre afvikling. dec. 81. side 18, 19, 23
- 41 Marbjerg Aktionstidende, nr. 3. 1981. Studenterrådets arkiv
- 42 SR/RUC-bladet, 81/82, nr. 5
- 43 RUC-NYT. Stop Press 10.12.81
- 44 Jour. nr. 24-511. 22.2.82
- 45 Bl.a. RUC-NYT 83/13
- 46 Politiken 23.2.82. Kronik
- 47 Jour. nr. 00-001/1. 28.1.83
- 48 Folketingstidende 82-83 sp. 8405-6, 8873
- 49 Jour. nr. 001/1. 7.2.83, side 18
- 50 Jour. nr. 001/1. 7.2.83, side 18
- 51 Universitetsudbygningen i Danmark. 1964. jvf. kap II
- 52 Folketingstidende 82-83, sp. 8379
- 53 Folketingstidende 82-83, sp. 8408
- 54 Politiken 9.2.83. Kronik af Knud Illeris og Henning Salling Olesen: Haarder, RUC og uddannelsesplanlægningen.
- 55 RUC-NYT marts 1983. Særnummer 1
- 56 Jour. nr. 001/1. 8.2.83
- 57 Stemningen beskrives generelt i Studenterbladet, nr. 9. 1982
- 58 Aarhus Stiftstidende 9.2.83 og Aktuelt 10.2.83
- 59 Land og Folk 3.3.83 og Marbjerg Aktionstidende 4.3.83
- 60 Politiken 23.3.83
- 61 Folketingstidende, 10.3.83 og 23.3.83
- 62 Jour. nr. 00-001/1. 15.4.83 og 20.4.83
- 63 Jour. nr. 00-001/1.25.5.83
- 64 Det var ikke kun RUC-uddannelser, som blev lukket i midten af 80'erne. Fra 87 blev der ikke længere optaget studerende på Sociologisk Institut, Københavns Universitet
- 65 Jour. nr. 00-001/1. 1.3.84
- 66 Jour. nr. 24-511/14. 15.6.84
- 67 Jour. nr. 24-511/14. 22.2.85
- 68 Jour. nr. 24-511. januar 82, side 12
- 69 Jour. nr. 24-511. januar 82, side 43
- 70 Feks. Jour. nr. 24-511/14. Summarisk referat fra UDDU's seminar om kombinationsuddannelser den 23.-24. maj 1984 på LO-skolen i Helsingør. Samt Jour. nr. 00-502/1: Indstilling om kombinationsmuligheder på Roskilde Universitetscenter, maj 1985
- 71 Voksenpædagogik blev oprettet som Åben Uddannelse i 90 og som kombinationsuddannelse i 94. Videnskabsteori og filosofi blev oprettet som kombinationsuddannelse i 95
- 72 Jour. nr. 24-511/14. 6.11.84. Studiestatistik
- 73 RUC-NYT september, oktober, november 83
- 74 Internationale Udviklingsstudier 90
- 75 Jour. nr. 24-511/14. 20.12.84
- 76 Jour. nr. 24-511/14. 3.5.84
- 77 Jour. nr. 24-511/14. 31.10.84
- 78 Jour. nr. 24-511/14. 27.4.84
- 79 Jour. nr. 00-512/3 13.8.87 og 21.8.87
- 80 Studiestatistik. 1997
- 81 Arnfred 78
- 82 Studenterbladet 1982, nr. 9. Tema "No Future"
- 83 Stig Nielsen 88
- 84 Jørgensen og Skovmand 82
- 85 Politiken 3.9.82. Kronik af Henning Salling Olesen: RUC's lange og bevægede årti

- 86 Information 3.8.77
- 87 Roskilde Tidende. 4.9.82
- 88 RUC-NYT 80/32
- 89 RUC-NYT 80/34
- 90 RUC-NYT 80/33
- 91 Roskilde Tidende 1.5.80
- 92 Politiken 3.9.82
- 93 Jour. nr. 24-511. januar 82, side 36
- 94 Jour. nr. 24-511. januar 82, side 35
- 95 Samtale med Knud Illeris. 1996
- 96 Roskilde Universitetscenter: Betænkning om samfundsvidenskabelige basisuddannelse. 1972:11
- 97 Jour. nr. 24-511. januar 82, side 11
- 98 Roskilde Universitets Center 83:19
- 99 RUC-NYT 83/1. Udkast til en kronik – RUC-intern version. "Universiteterne i en Dracula-tid".
Henrik Toft Jensen og Henning Salling Olesen
- 100 Jour. nr. 24-511. 20.1.83
- 101 Arvidsson m.fl. 82:41
- 102 Arvidsson m.fl. 82:8
- 103 Uddannelse 85:383
- 104 Uddannelse 85:361
- 105 Arnfred 78
- 106 Kontext, nr 51, 1988, side 128
- 107 Kontext, nr 51, 1988, side 128
- 108 Kontext, nr 51, 1988, side 130
- 109 Kontext, nr 51, 1988, side 123, Jan Krag Jacobsen
- 110 Studenterrådet 88
- 111 Studenterrådet 88: 24
- 112 Politiken 24.8.88
- 113 Politiken 6.11.88
- 114 Bærenholdt m.fl. 88

VI. RUC – et alternativ

- 1 Jour. nr. 00-501/1. 27.10.88
- 2 Weekendavisen 28.10.88
- 3 RUC-NYT 88/7, Det fri Aktuelt 7.12.88, Politiken 7.12.88
- 4 Politiken 27.11.88 og 1.12.88
- 5 Jour. nr. 00-511/19. 30.10.89 og årsberetning for RUC 1994
- 6 Ideen til videnskabsbutik kom fra Holland, hvor der i løbet af 70'erne blev oprettet 35 videnskabsbutikker. Danmarks Tekniske Højskole oprettede den første videnskabsbutik i Danmark i 1985
- 7 RUC-NYT 88/5 og 89/8
- 8 Videnskabsbutikkens kataloger 1988-95
- 9 Uddannelse 86:359
- 10 Roskilde University 96
- 11 RUC's årsberetninger
- 12 RUC-NYT 88/6
- 13 Jour. nr. 00-501/1. 6.10.87
- 14 Jour. nr. 00-501/1. 17.12.87 og 23.3.88
- 15 Jour. nr. 00-501/1. 27.10.88
- 16 Jour. nr. 00-501/1. 18.5.89
- 17 Jour. nr. 00-501/1. 4.7.89. Notat om bacheloruddannelsens placering i RUC's uddannelsespolitik.
Vedtaget af konsistorium september 89

- 18 Jour. nr. 00-512/1. 17.4.91
- 19 Forskerakademiet. 90
- 20 Jour. nr. 00-61. 23.7.90
- 21 Jour. nr. 00-542/1. 3.12.91
- 22 Roskilde University 97
- 23 Roskilde Universitetscenter 91:13
- 24 Jour. nr. 00-228/1. 13.2.92
- 25 Kønskvotering 81 og Handlingsplan for ligestillingsområdet 1995 samt studiestatistik. Beyer m.fl. 74: 125
- 26 Jour. nr. 00-000/1. 15.9.92
- 27 Jour. nr. 00-000/1. 29.5.92. Pressemeddelelse
- 28 Madsen 93
- 29 Samtale med Johannes K. Nielsen og Peter Meibom. 1997
- 30 Uddannelse, nr. 8. 1994
- 31 Jour. nr. 00-501/1. div 1989 og 1990
- 32 Referat af konsistoriums møde november 1987
- 33 Jour. nr. 00-512/3. 1987-89
- 34 Jour. nr. 00-512/3. 1987-89
- 35 Jour. nr. 00-502/1. 25.1.91 og 26.5.92
- 36 Jour. nr. 00-512/1. 21.9.92
- 37 Jour. nr. 00-502/1. 21.4.94
- 38 Jour. nr. 00-502/1. 25.3.94
- 39 Jour. nr. 00-502/1. 21.4.94
- 40 Jour. nr. 00-502/1. 8.11.94
- 41 Jour. nr. 00-502/1. 21.7.94
- 42 Jour. nr. 00-512/1. 28.6.95 og 3.8.95
- 43 Samtale med Henrik Toft Jensen. 1997
- 44 Roskilde Universitetscenter 96
- 45 Samtale med Henrik Toft Jensen. 1997
- 46 Jour. nr.00-502/1. 2.9.93
- 47 Jour. nr.00-502/1. 2.9.93
- 48 Jour. nr.00-502/1. 2.9.93
- 49 Olesen 93
- 50 Jour. nr. 00-502/1. 27.10.93. RUC's uddannelser og uddannelsesstruktur. Rapport om selvevalueringen 1993. Med bilag
- 51 Studenterrådet ved Roskilde Universitetscenter 94a og b
- 52 RUC-NYT 87/10
- 53 RUC-NYT 87/10
- 54 Christrup 93
- 55 Jour. nr. 00-576/1. 24.10.96. Undersøgelsen er baseret på eksamenstil- og frameldinger i sommerterminen 1996 samt vinterterminen 1995/6 for tek-sam og matematik. Undersøgelsen omfatter ikke basisuddannelserne eller specialer på overbygningsuddannelserne
- 56 Jour. nr. 00-576/1. 24.10.96
- 57 Jour. nr. 00-502/1. 9.3.93
- 58 Jour. nr. 00-502/1. 27.10.93. side 5
- 59 Jour. nr. 00-502/1. 27.10.93. side 32 og 34
"Evalueringegruppens anbefalinger af strukturelle justeringer og forslag til kvalitative forbedringer er i teksten fremhævet med kursiv", selvevalueringen, side 11
- 60 Studenterrådet 94a: 12. Oplæg fra Viggo Plum
- 61 Studenterrådet 94a: 17. Oplæg fra Kim Schrøder
- 62 Studenterrådet 94a: 17 og 21. Oplæg fra Kim Schrøder og Lars Ulriksen
- 63 Studenterrådet 94a: 21. Oplæg fra Lars Ulriksen
- 64 Jour. nr. 00-512/3. 8.5.87

- 65 Jour. nr. 00-512/1. 24.10.91
 66 Samtale med Henrik Toft Jensen
 67 Jour. nr. 00-512/1. 17.4.91
 68 Jour. nr. 00-502/1. 5.11.90
 69 Jour. nr. 00-502/1. 23.11.90
 70 Jour. nr. 00-502/1. 27.10.93. side 5
 71 Jour. nr. 00-502/1. 27.10.93. side 27
 72 Jour. nr. 00-502/1. 27.10.93. side 27
 73 Jour. nr. 00-502/1. 27.10.93. side 25
 74 Jour. nr. 00-502/1. 27.10.93. side 23
 75 Jour. nr. 00-502/1. 27.10.93. side 24
 76 Olesen 93: 65
 77 Studenterrådet 94a: 38. Oplæg fra Ole Jess Olsen
 78 Jour. nr. 00-000/1 26.10.92
 79 RUC-NYT 92/14. Per Homann Jespersen. Institut IV
 80 Senere udarbejdede han dog et forslag til såvel fakultets- som institutstruktur (RUC-NYT særnummer marts 93)
 81 RUC-NYT særnummer marts 93
 82 Jour. nr. 00-002/1 25.8.93 og 26.8.93
 83 Jour. nr. 00-000/1 26.10.92 og 18.1.93
 84 Jour. nr. 00-002/1. 7.10.93
 85 Jour. nr. 00-002/1. 15.10.93 (min fremhævelse)
 86 Jour. nr. 00-002/1. 6.10.93 (min fremhævelse)
 87 Jour. nr. 00-512/1. 28.6.95 og 3.8.95
 88 Jour. nr. 00-502/1. 27.10.93. side 34-35
 89 Studenterrådet 94a: 15. Oplæg fra Jørgen U. Sand
 90 RUC-NYT 95/4. Rektors tale ved RUC's årsfest 1995
 91 Tale ved årsfesten 1995. Studenterrådets arkiv
 92 Jour. nr. 00-512/1. 1.10.95
 93 Samtale med Mikala Thøger, referat af konsistoriemøde 9.4.97 samt bilag fra mødet
 94 RUC-NYT 97/12
 95 RUC-NYT 97/12
 96 Berlingske Tidende 8.4.97

VII. Myterne – og deres pris

- 1 Davies 91
 2 Eriksen 95:19
 3 Schein 85:88
 4 Pedersen og Sørensen 94
 5 Christensen og Molin 83:55
 6 Synspunktet er talrige gange fremført af Bent Blüdnikow og Henrik Stevnsborg i Weekendavisen. Bl.a. 30.8.-5.9.96 og 6.-12.9.96
 7 Nielsen 93:30
 8 Schanz 93:102
 9 Nielsen 93:31
 10 Nielsen 93:31
 11 Nielsen 93:35
 12 Nielsen 93:37
 13 Schanz 93: 105-106
 14 Nielsen 93:37-39
 15 Kronik i Berlingske Tidende, 12.12.70. Erling Olsen: Fremtidens undervisning
 16 Roskilde Universitetscenter 95:21
 17 RUC-NYT 95/4. Rektors tale ved årsfest 95.

Arkiver

Roskilde Universitetscenters centralarkiv:

div. journalnumre

referater og bilag fra Interimstyrets møder og konsistoriums møder (1970-75)

Subjekt-subjekt-undersøgelsen

Studiestatistik

K. Høngsmarks arkiv:

Studiejournal: Socialisering af RUC-dispensater. 1974

Ole Dybbroes arkiv:

div. usorterede papirer fra 1972-78

Erling Olsens arkiv:

brev til rektor Bent Jørgensen, 21.5.75 samt bilag

Uffe Sæbyes arkiv:

materialesamling 1974-77 (løbesedler, oplæg, udklip m.m.)

Signe Arnfreds arkiv:

diskussionsoplæg, kursusoversigter m.m. 1976-78

Gunhild Nissens arkiv:

læremødereferater m.m. 1976

Kvinder på Tværs' arkiv

Kvik og villig – frisk og flittig. 1981. Konferencerapport

Tidsskrifter og aviser

Fagkritisk Blad RUC

Lidtgodtnyt

Politisk Revy

RUC-NYT

SR-bladet

Studenterbladet

Uddannelse

Folketingstidende

Aktuelt

Berlingske Tidende

B.T

Dagbladet

Ekstra Bladet

Frederiksborg Amts Avis

Information

Jyllands-Posten

Kristeligt Dagblad

Land og Folk

min-avisen

Politiken

Roskilde Tidende

Viborg Stifts Folkeblad

Weekendavisen

Aarhus Stiftstidende

Litteratur

- Adolphsen, Jes: *I satte os i jeres baner*. Interviews med 19 vigtige personer i AUC's historie. 1984
- Andersen, Jacob: *RUC-rapporter. En registrant af rapporter fra Roskilde Universitetscenter og en undersøgelse af litteraturvalget blandt de studerende*. 1978
- Arnfred, Signe: RUC i vore hjerter. In *Hug!* 4. årgang, nr. 20/21, 1978
- Arvidsson, Håkan, Henrik Jensen, Tove Kruse, Ole Markussen og Ib Thiersen: *Snip, snap snude - er historien ude?* 1982
- Axelsen, Søren m.fl.: *Materiale til forståelse og udvikling af den naturvidenskabelige basisuddannelse*. 1974
- Betænkning nr. 269: *Det ny gymnasium*. Betænkning afgivet af det af Undervisningsministeriet under 27. februar 1959 nedsatte læseplansudvalg for gymnasiet. 1960
- Betænkning nr. 346: *Universitetsudbygningen i Danmark. Det tredje universitet*. 1964
- Betænkning nr. 818. *Socialformidleruddannelser. Betænkning afgivet af udvalget vedr. socialformidleruddannelser*. 1977
- Betænkning vedrørende organisation og administration af uddannelsescentre / udg. af Planlægningsrådet for de højere uddannelser*. København., 1970
- Beyer, Karin, Jens Glebe-Møller og Bjarne Wahlgren: *Roskilde UniversitetsCenter 1972/73 - en rapport om arbejdet*. 1974. 2. udg
- Bjøl, Erling: *De rige samfund. De vestlige lande og Japan siden 1945. Verdenshistorien efter 1945*. Bind 2. 1973
- Bleiklie, Ivar: *The politics of university Governance*. LOS-senter Notat 9436. The Norwegian Research Centre in Organisation and Management. 1994
- Blegvad, Mogens: "Filosofikum". In *Dansk filosofi og psykologi 1926-1976*. red. Nordbo. 1977
- Boje, Per og Knud J.V. Jespersen: *Frugten vokser frem... Træk af Odense Universitets historie 1966-1991*. 1991
- Børenholdt, Jørgen Ole, Henrik Toft Jensen og Margit Thomsen (red.): *Roskilde Kommunes erhvervsstrukturundersøgelse*. 1988
- Cerych, Ladislav og Paul Sabatier: *Great Expectations and mixed Performance. The implementation of higher education reforms in Europe*. 1986
- Christensen, Jens Peter: *Den højere uddannelse som politisk problem*. 1982
- Christensen, Jens Peter: *De videregående uddannelser under forandring: resultater og blokering*. In *Politica*. 8. årg., nr. 1. 1986
- Christensen, Søren og Jan Molin: *Organisationskulturer: kultur og myter, deltagerstyring, ledelse og omstilling, viden og erfaring, design*. 1983
- Christiansen, Henning, Ib Larsen og Stig Wolfsberg: *Arbejds miljø, teknisk udvikling og produktionens økonomi*. In *Nordisk Forum*, nr. 2. 1975

- Christrup, Henriette: Erfaringer med udadventt projektarbejde på Roskilde Universitetscenter. In *Nordisk Forum*, nr. 7. 1975
- Christrup, Henriette: *Klar kommunikation i en s(k)året organisation*. 1993
- Davies, John L.: New Universities: Their Origins and Strategic Development. p.p. 205-231. In *International Higher Education. An Encyclopedia. Vol. 1*. Ed. by Philip G. Altbach. Chicago and London. 1991
- Eriksen, Anne: *Det var noe annet under krigen*. 1995
- Fink, Hans: Indledning. In John Dewey: *Erfaring og opdragelse*. 1974
- Fjord Jensen, Johan: Om historiske nødvendigheder. In *Kritik*, nr. 20. 1971. side 128-134
- Fjord Jensen, Johan: Staten og den humanistiske almendannelse. In *Kritik* LI. 1980
- Fog, Mogens: *Universitetsproblemer – nu og i morgen*. 1968a
- Fog, Mogens: Universitetsstruktur og studenterdemokrati. In *Nordisk Forum*, side 278 1968b
- Fog, Mogens: Københavns Universitet 1966-1979. In *Københavns Universitet 1479-1979*, red. Ellehøj m.fl. 1986
- Foged, Ebbe, Kim Mølgaard Nielsen og Palle Roslyng-Jensen: *Danmark i opbrud. Tekster til Danmarkshistorien efter 1945*. 1993
- Forskerakademiet: *-status og perspektiver*. 1990
- Forskning og højere uddannelse*. Rapport fra Socialdemokratiets forskningskonferencer i Århus og København. En kronik-serie i *Aktuelt om nye universiteter*. 1965
- Fulsås, Narve: *Universitetet i Tromsø 25 år*. 1993
- Glebe-Møller, Jens: RUC – et sildefødt barn af grundtvigianismen. In *Højskolebladet* nr. 9. 1978
- Gottschau, Jacob: *Rebeller og medløbere: tolv kapitler af studenternes historie*. 1987
- Grue-Sørensen, K.: *Opdragelsens historie. III*. 1966
- Grønbech, Vilhelm: Studenter eller Peblinge. In *Atombomben og andre essays*. 1957
- Gundelach, Peter og Hanne Sandager: Organisationskultur i det offentlige. 1987
- Haarder, Bertel: *Midt i en klynketid*. 1980
- Hammerich, Paul: *Opgang og nedtur. Tredje bind af En danmarkskrønike 1945-72*. 1980
- Hansen, Else: *Fra skånekost til menuvalg*. 1993
- Harms Larsen, Peter: *Fire uformelle rapporter om gruppearbejdet i et "hus" på RUC sept. 1972 – juni 1974*. 1976
- Harms Larsen, Peter: Om vejlederrollen i forbindelse med projektstudierne ved RUC's basisuddannelser. In *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. 1977 side 54-59
- Helveg Petersen, K.: *Kultur- og uddannelsespolitik*. 1964
- Helveg Petersen, K.: Universitetscentrene. In *Nordisk Forum*, 1968, side 45
- Hermansen, N.K.: 10 år for DVU. In *Uddannelse* 1984 side 450-455
- Hovedtendenser for udviklingen i tilgang, bestand og kandidatkuuld. De vidergående ud-*

- dannelser 1960-1970. *Den økonomisk-statistiske konsulent*. Undervisningsministeriet. August 1971
- Hørby, Kai: Grundtvig og universitetet. In *Efterklange – et Grundtvig-seminar*. Red. af Jørgen I. Jensen og Erik A. Nielsen
- Illeris, Knud: *Problemorientering og deltagerstyring*. 1974
- Indstilling fra Planlægningsrådet vedrørende udbygningen af universitetskapaciteten øst for Storebælt*. September 1967
- Indstilling om overbygningsuddannelser ved Roskilde universitetscenter / RUC*. 1973
- Internationale Udviklingsstudier: Evalueringsrapport om de første 5 år*. 1990
- Jørgensen, Bent Nørby og Ib Skovmand: *RUC – et universitet i bevægelse*. 1982
- Jørgensen, Sven-Aage: Om Roskilde-modellen. Polemik og alternativ. In *Kritik*, nr. 20, 1971
- Kampen mod reorgiet på SAM-BAS. Reaktion – aktion*. En gruppe 1. års studerende på SAM-BAS. November 1976
- Kampen om RUC. Erfaringer og perspektiver*. Forfatterkollektiv. August 1976
- Kampen om RUC- et kommunistisk synspunkt*. KOMM.S. 1976
- Kampmann, Tage: Inden for murene – i Undervisningsministeriet. *Odense University Studies in History and Social Sciences vol. 158*. 1993
- Knudsen, Anne og Jan Ifersen: *Hjem til Europa. Det europæiske hus, bind 6*. 1992
- Kristensen, Jens Erik og Lars-Henrik Schmidt: Temaer og tendenser i humaniora 1960-90. In Collin, Finn og Simo Køppe (red.): *Humanistisk videnskabsteori*. 1995
- Kønkvotering: dokumenter og referater fra debatten om kønkvotering på RUC 1979-81* / (red. af Ulla Mortensen m. fl.). 1981
- Ladegaard, Thomas, Michel Gjærn Vasilas og Jonas Poulsen: *Revolutionen der blev væk – et paradigmeskifte på RUC*. SAM-BAS, hus P9, 1995
- Larsen, Mihail: *In tranquillo mors – in fluctu vita. Om uddannelserne på RUC. 40 teser om fagkritikken på RUC*. 1980
- Larsen, Preben: Kapløb med tiden. In *Uddannelse 1971*, side 306-310
- Madsen, Palle Bo: Universitetsloven. In *Juristen*, nr. 7, 1993
- Marthinsen, Arne og Andrzej Dabrowski: *Omorganiseringen af Roskilde Universitetscenter*. 1975
- Nielsen, Henrik Kaare: *Kultur og modernitet*. 1993
- Nielsen, Henrik Kaare: Mod et uddannelsespolitisk kursskifte? In *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 5. 1993
- Nissen, Henrik S.: *Landet blev by. 1950-1970. Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie*. 1991
- Olesen, Dorte, Karin Nielsen, Morten Ranum (red.): *Hvad finder du kritisabelt? En bog om Fremtid 92 på RUC*. 1993
- Olesen, Henning Salling: De uprofessionelle. In Peter Wivel og Johs. Nymark (red.): *Det politiske universitet*. Studenterrådet ved Københavns Universitet. 1970

- Olesen, Henning Salling: Politisering eller strømnet modernisering? Om basisuddannelse og humaniora. In *Kritik*, nr. 20, 1971
- Olsen, Erling: Et universitet bliver til. In *Uddannelse 1971*, side 298-305
- Pedersen, Jesper Strandgaard og Jesper Steen Sørensen: *Organisationskultur i teori og praksis*. 1994
- Planlægningsrådet for Forskningen: *Rapport vedr. forskningen på Roskilde Universitetscenter*. 15 december 1982
- Planlægningsrådet for de højere uddannelser: *Skitse for udbygningen af de højere uddannelser i tiden indtil 1980*. (Planskitser) Juni 1967
- Planlægningsrådet for de højere uddannelser: *Rapport vedrørende samfundsvidenskabelige basisuddannelser*. (Milhøj-rapporten). Maj 1970
- Planlægningsrådet for de højere uddannelser: *Samfundsvidenskabelige uddannelser. Basisuddannelser. Overbygninger på basisuddannelser. Uddannelse i forvaltning*. 2. rapport (marts 1971) og 3. rapport (juli 1972) fra arbejdsgruppen vedrørende samfundsvidenskabelige uddannelser. August 1972
- Rasmussen, Hanne og Mogens Rüdiger: Tiden efter 1945. *Danmarks historie*. Bind 8. Gyldendal. 1990
- Rasmussen, Palle, Niels Kristian Steensberg og Finn Valentin: Studenterbevægelsens politiske og teoretiske udvikling ved Københavns Universitet og RUC. In *Häftan för kritiska studier*. Nr. 2, årg.10. 1977
- Ravn, Pia Laukkonen og Jette Lundhøj Larsen: *Stilhed efter stormen. RUC-kulturens fortid og fremtid set med nutidens øjne*. Speciale i historie og kommunikation. 1997
- Rold Andersen, Bent: *Tre år på RUC – Tilbageblik og vurdering*. Marts 1975. RUC-NYT særnummer 2. 1974/75
- Roskilde Universitetscenter: *Basisuddannelser*. 1971
- Roskilde Universitetscenter: *Roskilde Universitetscenters svar på Undervisningsministerens beslutning af 28. januar 1983 om den fremtidige fagprofil ved universitetscenteret*. Februar 1983
- Roskilde Universitetscenter: *Betænkning om Forskeruddannelsesprogrammer*. Forskeruddannelsesudvalget. 1991
- Roskilde Universitetscenter: *Strategisk Udviklingsplan 1995-2005*. Januar 1995
- Roskilde Universitetscenter: *Totalrådgiverkonkurrence om udbygning af Roskilde Universitetscenter*. Dommerkomiteens betænkning. 1996
- Roskilde University: *European Policy Statement*. 1996
- Roskilde University: *Ph.D. Programmes*. 1997
- RUC gennem 10 år*. Bibliografi udarbejdet af Helli Skærbæk. 1982
- RUC i Folketinget* (red. Helli Skærbæk). Uddrag af Folketingstidende. 1977
- Rüdiger, Mogens: *Tjener i åndernes rige. Dansk Magisterforening 1918-1993*. 1993
- Salomon, Kim: *Rebeller i takt med tiden. FNL-rörelsen och 60-talets politiska ritualer*. 1996
- Schanz, Hans-Jørgen: *Er det moderne menneske blevet voksent?* 1993

- Schein, Edgar H.: *Organisationskultur og ledelse: et dynamisk perspektiv*. 1986
- Schou, Søren, Ole Ravnholt og Anette Steen Pedersen: Humanistisk fagkritik på RUC. In *Kontext* nr. 23, oktober 1974. Tema "Problemer i fagkritikken". side 29-43
- Stig Nielsen, E.: *Kroppen her i rummet nu*. 1988
- Studenterbladet / Danske Studerendes Fællesråd: *Samfundsvidenskabelig basisuddannelse - Hvem kører løbet?* (u.d., ca. 1970)
- Studenterrådet ved Roskilde Universitetscenter: *Grovskitse for RUC's videre afvikling*. 1981
- Studenterrådet RUC: *Virkelighedens projektarbejde*. 1988
- Studenterrådet ved Roskilde Universitetscenter: *RUC - Quo Vadis?* Konference onsdag den 16. marts 1994. 1994
- Studenterrådet ved Roskilde Universitetscenter: *RUC - Quo Vadis?* Manuskriptsamling fra konferencen. 1994
- Svane, Anne Katrine og Michael Wiese: *RUC's pædagogiske krigs historie*. HAB, P5, gruppe 18. 1995
- Teichler, Ulrich: *Changing Patterns og the Higher Education System: The Experience of Three Decades*. London. 1988
- Thiersen, Ib: Marxismens krise - krisens marxisme. Introduktion til marxistisk teorihistorie . In: *Symposion*. Årg. 13, nr. 2/3 (1980), side 117-163
- Thomsen, Niels: Københavns Universitet 1936-1966. In *Københavns Universitet 1479-1979, bind III*. (red. Svend Ellehøj og Leif Grane)
- Universitetscenter ved Roskilde. Placering af 1. etape*. Rapport afgivet af de rådgivende teknikere til styringsgruppen vedrørende universitetscenter ved Roskilde. December 1970
- Weirsøe, Bodil: *Humboldt og Universitetscentrene. Uddannelsens filosofi og kulturhistorie*. Upubl. synopsis. 1996
- Weber, Kirsten: *På de givne betingelser. Pædagogisk udvikling i den samfundsvidenskabelige basisuddannelse 1989/90*. 1990
- Wechselmann, Ilja: Volvo: Eller RUC, en forfaldshistorie. In *Hug!* 4. årgang, nr. 20/21. 1978
- Westergaard, Mogens: *Om slagtning af hellige køer*. 1965
- Wille, Niels Erik: Den filologisk-pædagogiske basisuddannelse i Roskilde. In *Kritik* 20. 1971, side 57-83
- Wählin, Vagn: Ikke stykkevis og delt. In *Stykkevis og delt. Fem essays om Grundtvig og grundtvigianisme*. 1986

Indeks

- Adler Karlsson, Gunnar 169
 Agersnap, Torben 192
 Agger, Peder 100
 Aktionsfond RUC 105f, 139, 155ff, 159
 Amoroso, Bruno 187, 205
 Andersen, K.B. 46, 53
 Annerstedt, Jan 249
 Antal studerende 17
 Arnfred, Niels 170, 187, 205
 Arnfred, Signe 202, 215, 252, 267
 Arvidsson, Håkan 26, 170, 187, 194, 205

 Bacheloruddannelse 33f, 274, 278ff, 293ff, 304, 306ff, 317, 336
 Baggesen, Søren 99
 Bak, Thor A. 159
 Baltzer, Jørgen 28, 152, 166, 219
 Baunsgaard, Hilmar 47
 Basisuddannelser 33f, 42ff, 47f, 53-71, 75-78, 94, 117, 132f, 135-149, 272, 304-308, 315f
 – filologisk 61
 – humanistisk 59-71, 101, 105, 143f, 211ff, 219, 229, 231, 239ff
 – international humanistisk 277f
 – længde 56, 280, 294, 304
 – naturvidenskabelig 59-71, 94ff, 101, 124, 143f, 184, 229, 284ff
 – projektemner 107ff, 221ff, 286ff
 – samfundsvidenskabelig 44, 59-71, 94, 100, 105, 108, 130, 137f, 140ff, 153-159, 167-172, 211, 229, 237ff
 – åben humanistisk 273ff
 Bennedsen, Dorte 27, 219, 236f
 Bertson, Lennart 98
 BhANK 317ff
 Biologi 65, 100, 115f, 127, 134, 173, 226, 239, 244f, 249f, 263, 285, 291f, 299
 Bjerregaard, Ritt 27, 120, 136, 140, 147, 149, 152, 154, 159, 162, 167, 194
 Blatt, Thora 101, 116, 138
 Bondesen, Erling 130, 134
 Boykot af de styrende organer 180, 194
 Bredsdorff, Nils 50, 60
 Bruun Heefeldt, Mogens 54
 Bryld, Claus 136, 257ff
 Brøndlund Nielsen, J. 119
 Byggeri 51ff, 85, 292, 296ff

 Camre, Mogens 47
 Caspersen, Sven 155, 232
 Centrumdemokraterne 120, 141, 146f, 150, 152, 155, 162, 186, 194
 Christensen, Dan Ch. 148
 Christrup, Henriette 301
 Clemmensen, Haunstrup 47

 Danielsen, Oluf 272
 Dankert, Hans 124
 Dansk 99, 115, 127, 173, 219, 226, 239, 246, 250, 274, 292, 294, 312f
 Danske Studerendes Fællesråd, DSF 33f, 39ff, 42ff, 48, 50, 54f, 59, 63f, 71ff, 81, 84, 118, 137f, 145, 150, 157f, 182ff, 193, 203
 Datalogi 115, 134, 173, 226, 229, 232, 242, 245, 246, 294
 Davies, John L. 321, 331
 Dewey, John 75, 78
 Direktoratet for Videregående Uddannelser 32, 228, 330
 Disciplinorientering 42, 262
 DKP 155, 162
 Dobbeltkvalificering 80, 106, 214, 270, 328
 Duus, Peter 192

 Ebbe, Erik 272
 Ekmann, Bjørn 73
 Eksamen 31, 43, 68, 76, 80, 93, 114, 133, 141-145, 147, 212f, 257
 Eksternt rektorat 28, 149-159, 165-172, 178ff, 187, 193ff, 205, 219, 256, 330
 Eksternt samarbejde 128, 188, 207, 270, 275
 Elbek, Bent 13, 54, 68
 Engberg Pedersen, H. 54
 Engelsk 115, 128, 173, 228, 239, 246, 291, 312
 Erhvervsrelevans i uddannelser 30, 33, 39, 80, 113
 Erhvervsøkonomi 246, 294
 Eriksen, Anne 322
 Erling Olsen 28, 52ff, 67, 71ff, 83ff, 121, 136ff, 140ff, 149ff, 155, 157, 273, 335
 Evaluering 68f, 91ff, 137, 142, 257

 Fagkritik 79, 100, 106, 124, 334
 Fagkritisk Blad 102ff
 Fakulteter 40, 75, 284, 312
 Filosofi og videnskabsteori 219, 246, 299

- Filosofikum 34
Fjord Jensen, Johan 83
Fleming, Daniel 205
Fog, Mogens 39, 59
Folke, Bodil 116
Folkeskolelæreruddannelse 108, 117, 147, 204, 205, 210ff, 256, 327f
Forskning 30, 35, 40, 44, 58, 64, 68, 73, 75, 93, 96ff, 101, 104, 122, 132ff, 159ff, 174, 187, 196, 207, 214, 231, 245, 247, 254ff, 275, 280, 292, 301, 311, 313, 328, 331
Forvaltning 113f, 127, 130, 227, 229, 238, 251, 265, 309
Fransk 115, 128, 239, 246
Fremmedsprog 65, 70, 99, 117, 138, 211, 219
Fremskridtspartiet 29, 120, 139, 141, 146, 155, 162, 186, 194
Fremtid 92 300, 310
Frie øvelser 61
Frit projektvalg 60ff, 122, 138, 142ff, 153, 158, 168, 260
Fysik 65, 115, 127, 134, 173, 249, 284
- Geografi 115, 122, 124, 127, 132, 134, 174, 226f, 246, 248, 250, 271, 294
Gesamthochschulen 35
Glebe-Møller, Jens 84, 139
Greve, Bent 312
Grovskitsen 228, 239f, 243ff, 251, 254, 257, 260f, 266
Grundtvig, N.F.S. 75f
Gruppearbejde (se også solister) 14, 43, 61, 86ff, 126, 150, 220, 257, 260, 274, 285, 301, 326, 328, 333
Grønbech, Vilhelm 75, 161
Gymnasielæreruddannelse 108, 113, 115, 231, 250, 264, 296, 331
- HA 187, 229, 236, 245, 251
Haarder, Bertel 27, 194, 239-244, 266, 276, 278
Haastrup, Niels 54, 59, 101, 117, 138
Haberland, Hartmut 99
Hartling, Poul 119
Heinesen, Knud 27
Helveg Petersen, K. 33
Helveg Petersen, Karen 99
Historie 115, 124, 127, 130, 132, 173, 228f, 239, 249f, 263, 273, 294, 315
Holbæk 49
Homann Jespersen, Per 312
Hovedområdenævn 73, 196
Hultberg, Lene 273
- Humanistiske hovedområde 54, 57f, 61ff, 84, 94, 98f, 101, 106, 116, 119, 132ff, 157, 173, 182, 187, 190, 198, 207, 214, 230f, 239ff, 246, 250, 252, 262, 265f, 272, 293, 296, 315
Humboldt, Wilhelm von 75, 145, 161
Hus 65, 74, 86, 92f, 97, 105, 142, 248
Husklynger 143, 147, 167
Husmøder 87, 91, 93
Højgaard Jensen, Jens 28, 187, 196, 209f, 272
Høyrup, Jens 187
- Illeris, Knud 78, 303, 305
Institutionshistorie 14, 323
Institutter 40, 132, 174, 196, 215, 245, 254, 257, 265, 313
Interimstyret 53ff, 72, 74
Internationale udviklingsstudier 228, 232, 246, 250, 272, 291, 293f
Internationalisering 272, 276, 278, 326
- Jacobsen, Erhard 147
Jensen, Anne-Grete 184
Jeppesen, Lone 184
Jørgensen, Bent C. 28, 122, 139, 140f, 147, 149, 161, 181, 187-194, 198, 249
Jørgensen, Boel 28, 56, 195, 207f, 215, 229, 236, 242, 244, 254ff, 270, 271, 321
Jørgensen, Erik Stig 28, 152, 166, 219
- Kampmann, Tage 120
Kapitallogik 79f, 100, 102ff, 135, 200, 252, 262, 265, 271
Kemi 115, 134, 173, 294
Kjær, Tyge 195
Kjørup, Søren 187
Klemmensen, Børge 29, 39, 44, 46, 54, 60, 64f, 84, 86, 139
Kombinationsuddannelser 219, 231, 245, 248, 251, 254, 265f, 272, 293, 298, 306, 310, 331, 326
Konservative Folkeparti 47, 69, 120, 139, 146, 155, 162, 186, 194
Konsistorium 40, 74, 92, 113, 133ff, 141ff, 145f, 153, 195ff, 209ff, 214, 219, 231, 240, 242, 249, 278, 279, 283f, 293f, 299f, 307, 312ff, 318
Krag Jacobsen, Jan 267
Kristeligt Folkeparti 120, 146, 155, 162, 186
Kühn Petersen, Mogens 169, 194
Kurasje 81, 104, 130
Kurser 67, 129, 142, 144, 147, 157, 168, 285, 295, 315f, 333
Kvinder 45, 57, 214ff, 283, 331

- Kvinder på Tværs 218
 Kvindestudier 246
 Københavns Universitet 14, 31, 40, 47f, 50, 57,
 59, 70, 74f, 81, 96, 99, 124, 155, 166, 184, 191,
 198, 211, 232, 236, 238, 268, 271, 319
 – RUC som aflastning for 48, 50, 70, 115, 319
 Laboranter 184
 Lange, Morten 155
 Larsen, Helge 27, 40, 47, 51-53
 Larsen, Knud 28, 166ff, 218
 Larsen, Mihail 72, 267
 Larsen, Preben 51
 Laursen Vig, Morten 54
 Lembourn, Hans Jørgen 162
 Leth Jeppesen, Steen 44
 Linde, Birger 63, 98, 103, 159
 Lindenskov, Lena 94, 122f
 Litteraturvalg 130
 Lund, Nils-Ole 75
 Lunds Universitet 57, 98
 Læreransættelser 56, 71
 Lærere, fastansatte 57, 97
 Marbjerg 50
 Marcuse, Herbert 38, 79
 Marxisme 41, 43, 59f, 63, 70, 72, 78, 80, 83, 94,
 98, 100, 102, 104, 124f, 130, 137f, 144, 212,
 214, 221, 256, 258, 261, 263, 267f, 314, 325,
 327f
 Matematik 65, 115, 122, 127, 134, 173, 249, 273,
 284, 291
 Medieuddannelse 187, 210, 227, 229, 238, 250,
 292, 315
 Meibom, Peter 284
 Mellemuddannelser 31, 34f, 48, 70, 83, 117ff,
 211, 231, 278, 294, 328
 Milhøj-udvalget 42, 59, 64, 114
 Moderate Studenter 40, 74, 85
 Modernisering 30, 40, 44, 55, 254, 259, 319, 324,
 329f, 332
 Moduler 51, 116
 Myte 322ff, 331ff, 336f
 Mænd 57, 216, 283
 Nathan, Ove 196
 Naturvidenskabelige hovedområde 54, 57f, 61,
 65, 68f, 94, 99f, 101, 116, 120, 124, 130, 132ff,
 144, 172ff, 181f, 190, 196, 200, 234, 239, 245,
 250, 263ff, 267, 272, 293, 299
 Nielsen, Henrik Kaare 324
 Nielsen, Johannes K. 284
 Nielsen, Klaus 187, 194, 205
 Nielsen, Tove 27, 117, 120
 Niss, Mogens 187
 Nissen, Gunhild 148, 167, 169
 Nordhoek, Joop 169
 Normalforudsætningsopplæringsystem 293,
 307, 315, 317, 336
 Normeret studietid 293, 327
 Nyrup Rasmussen, Poul 292
 Næstved 49
 Nørretranders, Bjarne 161
 Odense Universitet 31, 50, 191, 210, 241, 268
 Offentlig driftsøkonomi 291
 Optagelse efter dispensation 58, 68
 Overbygningsuddannelser 56, 88, 92, 112, 116,
 123, 173, 222, 256, 315, 333, 336
 Pakkeløsningen 186, 207ff, 213, 215, 218, 246,
 252ff, 271, 321, 330
 Panduro, Jette 85
 Pavilloner 50, 264, 296
 Perspektivplaner 41, 130
 Petersen, Jørn Henrik 152, 165
 Ph.d.-uddannelser 279f
 Planlægningsrådet for Forskningen 234
 Planlægningsrådet for Højere Uddannelser 33,
 41, 46, 69f, 112, 121, 150
 Pluralisme 83, 104, 136, 138, 152, 161, 165, 196,
 199, 257, 268, 330, 335
 PR-uddannelsen 246, 251, 293
 Pressen 21, 70, 72, 121, 139, 332
 Problemorienteret projektarbejde 14f, 43, 60, 76,
 78, 86, 112f, 142, 144, 150, 220, 228, 237, 245,
 254, 259, 262, 264, 273, 285, 295, 304f, 319,
 330ff
 Projektemner 107ff, 126ff, 221ff, 286ff
 Psykologilæreruddannelse 210, 229, 236, 239,
 244, 298
 Pædagogikum 115f, 260
 Quo Vadis?-konferencen 300, 304
 Radikale Venstre, Det 47, 120, 161, 186, 194, 292
 Rasmussen, Palle 60
 Rassing, Jørgen E. 99
 Ravn Olesen, Birgitte 237
 Ravnholt, Ole 106
 Rektorer og prorektorer 28
 Rektorvalg 83ff, 122, 207ff, 271ff
 Reorganisering af basisuddannelserne 135-149,
 152, 154, 167, 171, 205, 255f, 316, 330

- Rerup, Lorenz 25, 138, 194
 Rold Andersen, Bent 64, 90, 138, 220
 Roskilde 33, 47ff, 53, 55, 62, 95, 183, 218, 270, 298
 Roskilde Universitetsbibliotek 21, 54, 201, 216
 RUC som eksperiment 17, 21, 55, 69ff, 122, 141, 162, 228, 236f, 244, 271, 278, 328
 RUC's historie 14-19, 203ff, 251ff, 319f, 327ff
 RUC's motto 13, 194
 RUC's rektorer og prorektorer 28
 RUC-avisen 20, 87f, 92, 96, 114ff, 257, 299, 333
 RUC-modellen 70, 257, 304
 RUCEP 21
- Salling Olesen, Henning 28, 43, 59, 72, 137, 139, 159, 170, 195, 197, 207, 254, 257, 263, 271
 SAM-baggrundsgruppe 138
 Samfundsfag 115, 124, 127, 130, 132, 227, 229, 239, 244, 250, 263, 299
 Samfundsvidenskabeligt hovedområde 42, 54, 57ff, 61, 94, 114, 130, 132ff, 138, 141, 148, 157, 166, 172ff, 176, 189ff, 246, 263, 271, 315, 174
 Schantz, Hans-Jørgen 81, 324
 Schein, Edgar H. 323
 Schlüter, Poul 239
 Schmid, Herman 187, 194, 209
 Schmidt, Erik Ib 196
 Schmidt, Kjeld 72, 98, 103
 Schou, J.P. 136
 Schou, Søren 106
 Sekretær 65, 68, 92f, 112
 Selvaluering 17, 294f, 300, 302, 304, 308f, 315f, 319
 SF 37, 47, 161f, 238, 244
 Silberbrandt, Henning 116
 Skinhøj, Erik 232
 Skjervheim, Hans 138
 Skrot- og elitegrupper 90, 300
 Slipsager, Frode 232
 Socialdemokratiet 29, 37, 47f, 83, 120, 140, 146, 161f, 166, 171, 178, 186, 190, 203, 239, 242, 244, 292
 Socionomi 113ff, 127, 130, 138, 211, 219f, 227, 229, 236, 239, 244, 251
 Solister (se også gruppearbejde) 126, 302, 333, 336
 Sonne Jakobsen, Karen 28, 249, 267, 306, 314
 Speciale 294
 Steen Pedersen, Anette 60, 106
 Stetting, Lauge 192
 Strategiplan 319, 335
- Strejke 182
 Strukturalisme 79, 81, 200
 Studenteraktioner 251, 255
 - besættelse 39, 183, 191, 242
 - eksamensboykot 153, 182
 - lærerboykot 167, 181
 - nålestiksaktioner 243
 - undervisningsboykot 157, 182, 191, 235
 Studenterhuer 268
 Studenteroprør, se ungdomsoprør
 Studenterrådet 102, 145, 152, 167, 178, 191, 234, 242, 268, 300, 317
 Studienævn 39ff, 74, 83, 143, 147f, 168, 308
 Studier i arbejderklassens interesse 97, 135, 145, 152, 155, 161, 165, 168, 180, 204, 330
 Styrelsesloven 39, 74, 145, 150ff, 174, 197, 204, 209, 232, 294, 312
 Svaleholm 37
 Svendsen, Knud Erik 28, 98, 103
 Særstyrelov 150, 154, 218
 Sørensen, Henning 196
- Tabu 261, 336
 Tek-sam 113ff, 124, 127, 132, 173, 176, 196, 226, 229, 251, 265, 291, 294, 309
 Teknokratisk 30, 34, 55, 60, 83f, 178, 235, 260, 319, 324, 327, 329ff, 335, 337
 Tema, hus- 100ff
 Tema, overbygnings- 117, 122f, 127, 245, 310, 314
 Thryssøe, Willy 60
 Thune, Christian 159, 219
 Tilsynsrådet 28, 200, 218, 228, 237
 Timelærere 58, 144, 158f, 172, 176, 191
 Toft Jensen, Henrik 28, 195, 263, 271, 278, 298, 303, 312, 314, 317, 336
 Tolstrup, Leif 101
 Top 5 250
 Trekroner Station 14f, 50, 253
 Trolleys 316
 Tromsø Universitet 35, 106
 Turistføreruddannelse 275
 Tværfaglighed 14, 42, 51, 60, 97, 101f, 112, 123ff, 132, 139, 148, 150, 174, 200, 231, 241, 245, 247, 254, 262, 272, 310, 319, 328, 331, 333
 Tysk 115, 127, 173, 239, 246
- Undervisnings- og forskningsministre 27
 Ungdomsoprør 13, 34, 36, 100, 213
 Universiteternes funktion 74f, 159, 241, 255, 263

- Universiteternes regionale tilknytning 35, 50, 271, 298
- Universitetscenter 29, 32f, 46, 55, 117, 121, 221, 231, 237
- Universitetsloven 283, 312
- Vejleder 14, 43, 67, 86, 90, 96, 132, 214, 237, 273, 301, 305
- Venstre 47, 119f, 139, 141, 146, 149f, 155, 162, 166, 171, 186, 194, 239
- Videnskabsbutik 25, 275f
- Viemose, Hans Christian 258
- Vig Jensen, Ole 27, 292
- Vogelius, Jørgen 182, 187
- Voksenpædagogisk uddannelse 187, 212, 219, 231, 236, 246, 273, 299
- VS 37, 79, 93, 155f, 159, 162
- Webb, Tom 28, 84, 63, 85, 103, 118, 122, 139, 273
- Wechselmann, Ilja 63, 213
- Wegener, Morten 220
- Wille, Niels Erik 28, 54, 59, 181
- Zahles seminarium 118
- Åbent hus 160, 242
- Åbent Universitet 273, 288, 331
- Aalborg Universitetscenter, AUC 33, 47ff, 53ff, 121, 155, 191, 210, 232, 268ff
- Århus Universitet 31, 40, 42, 57, 191f, 211, 268ff