

Evaluering af de pædagogiske enheder på DTU og CBS  
Perception Researchs interviewundersøgelse af undervis-  
ningens vilkår på DTU og CBS

## Perception Researchs interviewundersøgelse af undervisningens vilkår og status

2003

- herunder evaluering af de pædagogiske centre Center for  
Didaktik og Metodeudvikling på DTU og CBS Learning Lab på CBS

Bilag

© 2003 Danmarks  
Evalueringinstitut  
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med  
kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

danmark.dk  
T 18 81  
H [www.netboghandel.dk](http://www.netboghandel.dk)

Kr. 45,- inkl moms

ISBN 87-7958-109-9

## **Arbejdet med det pædagogiske område på Danmarks Tekniske Universitet og Copenhagen Business School**

---

En interviewundersøgelse af undervisningens vilkår og status på DTU og CBS  
- herunder evaluering af de pædagogiske centre Center for Didaktik og  
Metodeudvikling på DTU og Learning Lab på CBS

# Indholdsfortegnelse

<b>Del I: Indledning</b>	<b>4</b>
Baggrund og formål	4
Rapportens struktur	4
Kort om den kvalitative metode	5
De centrale temaer	5
Kriterier for udvælgelse af respondenter	5
Deltagere i interviewene	6
Interviewsituationen	7
Præsentation af CDM og CBS LL	7
<b>Del II: Hovedkonklusioner</b>	<b>9</b>
Indledning	9
<b>Danmarks Tekniske Universitet</b>	<b>9</b>
Ansvar for udbyttet i undervisningen	9
Undervisernes holdning til deres job	9
Den øverste ledelses holdning til undervisningen	9
De studerende og undervisningen	10
Undervisning og forskning	10
Fordeling af tid og ressourcer	11
Eksperimenter med pædagogisk udvikling	11
Arbejdet med pædagogikken	12
Ansvar og kompetencer omkring pædagogik	12
Intern evaluering – formål og opfølgning	12
Aktuelle udfordringer og behov	13
<b>Center for Didaktik og Metodeudvikling</b>	<b>13</b>
Kendskab til CDM	13
Erfaringer med CDM	14
Holdninger til CDM	14
Ønsker til CDM	14
<b>Copenhagen Business School</b>	<b>16</b>
Ansvar for udbyttet i undervisningen	16
Undervisernes holdning til deres job	16
Den øverste ledelses holdning til undervisningen	16
De studerende og undervisningen	17
Undervisning og forskning	17
Fordeling af tid og ressourcer	17
Eksperimenter med pædagogisk udvikling	18
Ansvar og kompetencer omkring pædagogik	18
Intern evaluering – formål og opfølgning	19
Aktuelle udfordringer og behov	19
<b>Learning Lab</b>	<b>20</b>
Kendskab til CBS LL	20
Erfaringer med CBS LL	20
Holdninger til CBS LL	20
Ønsker til CBS LL	20

## **Del III: Undervisning og pædagogik på DTU** **22**

Indledning	22
Ansvar for udbyttet af undervisningen	22
Undervisernes holdning til deres job	23
Den øverste ledelses holdning til undervisningen	24
De studerende og undervisningen	25
Undervisning og forskning	27
Fordeling af tid og ressourcer	28
Eksperimenter med pædagogisk udvikling	30
Respondenternes arbejde med pædagogik	31
Ansvar og kompetencer omkring pædagogik	32
Intern evaluering – formål og opfølgning	33
Aktuelle udfordringer og behov	35

### **Center for Didaktik og Metodeudvikling** **37**

Kendskab til CDM	37
Erfaringer med CDM	37
Holdninger til CDM	38
Ønsker til CDM	40

## **Del IV: Undervisning og pædagogik på CBS** **43**

Indledning	43
Ansvar for udbyttet i undervisningen	43
Undervisernes holdning til deres job	44
Den øverste ledelses holdning til undervisningen	44
De studerende og undervisningen	45
Undervisning og forskning	46
Fordeling af tid og ressourcer	48
Eksperimenter med pædagogisk udvikling	49
Deltagernes arbejde med pædagogik	50
Ansvar og kompetencer omkring pædagogik	52
Intern evaluering – formål og opfølgning	52
Aktuelle udfordringer og behov	54

### **Learning Lab** **55**

Kendskab til CBS LL	55
Erfaringer med CBS LL	55
Holdninger til CBS LL	56
Ønsker til CBS LL	58

# **Del I: Indledning**

---

## **Baggrund og formål**

Denne rapport har til formål at formidle resultaterne fra en fokusgruppeundersøgelse, som er gennemført på Copenhagen Business School (CBS) og Danmarks Tekniske Universitet (DTU).

Undersøgelsens datagrundlag består af fem fokusgruppeinterviews med i alt 43 deltagere. Der er gennemført et interview med undervisere på hver institution samt et interview med studie- og institutledere på hhv. CBS og DTU. Endelig er der gennemført et fokusgruppeinterview, hvor der deltog studerende fra begge uddannelsesinstitutioner.

Undersøgelsen skal belyse arbejdet på det pædagogiske område samt muligheder og barrierer for at udvikle universitetsundervisningen. Derfor sættes der fokus på at kortlægge forskellige opfattelser af undervisningens pædagogiske aspekter samt behov og muligheder for pædagogisk udvikling. Fokusgruppeinterviewene kortlægger bl.a. også prioriteringsmulighederne mellem undervisning og forskning.

Interviewene med de studerende har til formål at identificere, hvordan de opfatter undervisernes prioritering af undervisningen, betydningen af interne evalueringer samt hvilke erfaringer, de har med forskellige undervisningsformer.

Som et element i undersøgelsen belyses det, hvordan de pædagogiske centre – Learning Lab (CBS LL) – på CBS og Center for Didaktik og Metodeudvikling (CDM) på DTU løser deres opgaver med kvalitetsudvikling af undervisningen. Som udgangspunkt for denne vurdering fokuserer evalueringen på at udpege en række væsentlige faktorer i forhold til centrenes virke. Undersøgelsen kortlægger også undervisernes kendskab og forventninger til de pædagogiske centre.

Resultaterne fra denne interviewundersøgelse indgår som et delelement i en større evaluering af de pædagogiske centre på CBS og DTU, som gennemføres af Danmarks Evalueringsinstitut.

## **Rapportens struktur**

Rapporten er struktureret i fire dele. Denne Del I beskriver baggrunden og formålet med undersøgelsen. Der bliver argumenteret for valget af den kvalitative metode, ligesom kriterierne for udvælgelsen af respondenterne også præsenteres. I Del II fremlægges alle undersøgelsens centrale hovedkonklusioner. Institutionerne afrapporteres særskilt. Derfor præsenteres resultaterne fra DTU først, hvorefter der sættes fokus på CBS. Det er kun de generelle konklusioner, der fremlægges.

I Del III næranalyseres alle resultaterne fra undersøgelsen på DTU. Og i Del IV næranalyseres alle resultaterne fra undersøgelsen på CBS. I Del III og IV bliver der altså gået i dybden med interviewene, og det er her, at alle nuancerne i materialet bliver fremhævet og analyseret. Rapportens struktur er blevet til på foranledning af Danmarks Evalueringsinstitut.

I forbindelse med fremlæggelsen af resultaterne i rapporten, anvendes der følgende begreber:

”Respondenter” er en samlebetegnelse for både undervisere og studie- og institutledere, fagpakkekoordinatorer o.lign.

”Ledere” anvendes som en samlebetegnelse for studie- og institutledere, fagpakkekoordinatorer o.lign.

”Den øverste ledelse” anvendes som en definition på institutionens øverste ledelse.

### **Kort om den kvalitative metode**

Undersøgelsen er som nævnt gennemført ved anvendelse af fokusgruppeinterviews. Et fokusgruppeinterview består typisk af 7-12 deltagere, som bliver interviewet i ca. 2 timer om et fastlagt emne. Interviewet bliver ledet af en erfaren interviewer. Det er karakteristisk for fokusgruppemetoden, at den er velegnet til at frembringe dybdegående og nuancerede data omkring deltagernes handle-mønstre, vidensniveauer, forventninger og prioriteringer. Interviewformen åbner mulighed for at kortlægge årsagssammenhænge og undersøge argumentationsstrukturer og holdninger. Interviewformens store styrke er dens evne til at belyse mange og nuanceprægede aspekter af specifikke problemstillinger. Når interviewet foregår i grupper, så bliver der åbnet mulighed for, at der opstår nye erkendelser i løbet af interviewet. Det sker, fordi holdninger i høj grad dannes i dialog med andre og i mødet med nye synspunkter.

### **De centrale temaer**

Som et styringsinstrument for fokusgruppeinterviewene, er der blevet udviklet tre forskellige spørgeguides – en til hver målgruppe. Disse spørgeguides har fungeret som en huskeliste med spørgsmål, der skulle kortlægges under interviewene. De tre spørgeguides har en række fælles temaer med tilknyttede spørgsmål. De væsentligste temaer i interviewene har været:

- Eksperimenter med pædagogisk udvikling – fora og konkrete tiltag
- Undervisningens status – ledelsens, undervisernes og de studerendes holdning til undervisningen
- Ledelsesopgaver – muligheder for prioritering og udvikling
- Udvikling af pædagogiske aspekter i undervisningen – ansvar, kompetencer og evalueringer
- Holdninger og kendskab til CDM og CBS LL – barrierer og muligheder for udvikling

Spørgeguiden har dannet rammen for interviewene. Men under interviewene er der dukket emner frem, som ikke er defineret i spørgeguiden.

Intervieweren har derfor været åben overfor at spørge ind til nye områder, som har betydning i forhold til undersøgelsens formål.

### **Kriterier for udvælgelse af deltagere**

I forbindelse med kvalitative undersøgelser er det vigtigt, at deltagerne udvælges på baggrund af en række væsentlige kriterier, hvis man ønsker valide resultater. Derfor er der for studie-, institutledernes og undervisernes vedkommende søgt en spredning på undervisnings- og ledelseserfaring, instituttilhørsforhold samt køn og alder. Endelig er deltagerne også udvalgt, så der er nogle både med og uden konkrete erfaringer med CDM eller CBS LLs aktiviteter.

I gruppen med studerende deltager respondenter fra hhv. CBS og DTU. De studerende er udvalgt, så der er sikret en spredning på studieområder, studieanciennitet samt tilfredshed med undervisningen. Alle studerende er

udvalgt, så der er sikret en aldersspredning. Endelig er der tilstræbt en ligelig kønsmæssig fordeling.

Gruppen med studerende indtager en mindre central placering i denne rapport, hvilket hænger sammen med, at de studerende ikke har direkte berøring med centrene. Interviewets funktion i rapporten er derfor at supplere eller modstille de øvrige deltageres udsagn.

### **Deltagere i interviewene**

#### Institut- og studieledere mv., DTU

Antal deltagere:	9
Aldersspredning:	37 – 62 år
Anciennitet i stilling:	1 – 15 år
Berøring med CDM:	ligelig fordeling
Titel/funktion:	fagpakkekoordinator, udvalgsformand, institutleder, uddannelsesleder

---

#### Undervisere, DTU

Antal deltagere:	9
Aldersspredning:	33 – 66 år
Anciennitet i stilling:	1 – 15 år
Berøring med CDM:	En person havde ikke haft berøring med CDM
Titel/funktion:	adjunkt, docent, lektor

---

#### Studie- og institutledere mv., CBS

Antal deltagere:	8
Aldersspredning:	38 – 53 år
Anciennitet i stilling:	1 – 10 år
Berøring med CBS LL:	Ligelig fordeling
Titel/funktion:	Studieleder, institutleder, liniekoordinator

---

#### Undervisere, CBS

Antal deltagere:	9
Aldersspredning:	38 – 59 år
Anciennitet i stilling:	3 – 25 år
Berøring med CBS LL:	Ligelig fordeling
Titel/funktion:	Adjunkt, lektor, professor

---

#### Studerende på DTU og CBS

Antal deltagere:	8 (3 fra DTU, 5 fra CBS)
Aldersspredning:	24 – 41 (kun én person over 28 år)
Studieår:	Fra 3. – 5. studieår
Studieretninger:	Civilingeniør, Bygning/diplom, Spansk/engelsk, SPRØK, cand. merc., cand. ling. merc
Generel tilfredshed med undervisningen:	Tilfredse – én respondent var utilfreds

---

Alle fem fokusgrupper er gennemført i november måned 2002 på hhv. Copenhagen Business School og Danmarks Tekniske Universitet. Cand. comm. Christian Olesen fra Perception Research har været ansvarlig for fokusgrupperne samt denne rapport.

### **Interviewsituationen – hvordan gik interviewene**

Alle fem interview gik godt. Deltagerne var generelt ivrige efter at give deres meninger til kende. Der var tilsyneladende ikke opinionsledere i grupperne, som i synlig grad påvirkede de andres holdninger. Men i alle grupperne var der forskel på, hvor meget de enkelte deltagere bidrog. Det kan i vid udstrækning tilskrives deres personlighed og den naturlige forskel i engagement. Hverken studerende, undervisere eller studie- og institutledere havde svært ved at forholde sig til de emner, som blev diskuteret. Tværtimod blev interviewenes temaer opfattet som meget relevante at beskæftige sig med.

I gruppen med studerende var deltagerne generelt lidt tilbageholdende. Men de blev gradvist mere åbne efterhånden, som de følte sig mere trygge ved situationen. Denne tilbageholdenhed har ikke haft nogen indflydelse på kvaliteten og brugbarheden af de studerendes svar. Der deltog studerende fra både CBS og DTU i den samme fokusgruppe. Det virkede fint, da de studerende gensidigt kunne inspirere hinanden og fik lyst til at fortælle om erfaringerne fra netop deres studie.

Flere af deltagerne gav efter interviewene udtryk for, at det havde været spændende at være med, ligesom det også for undervisernes vedkommende havde givet dem stof til eftertanke i forhold til prioriteringen af deres pædagogiske arbejde. Alle interviewene er derfor meget anvendelige i forhold til undersøgelsens formål.

### **Præsentation af CDM og CBS LL**

Nedenfor præsenteres de to pædagogiske centre, der indgår som et element i denne undersøgelse. De præsenterer sig selv, idet teksten er citeret direkte fra centrenes egne hjemmesider.

### **Kortfattet præsentation af Center for Didaktik og Metodeudvikling på DTU**

*”Center for Didaktik og Metodeudvikling, CDM, blev oprettet i 1998 med henblik på at optimere DTUs indsats for kvalitetsudvikling af uddannelsen og undervisningen på DTU.*

*CDM skal medvirke til at skabe overblik over, og synliggøre, DTUs indsats på det didaktiske og metodiske område. CDM skal virke som igangsætter og inspirator ved inddragelse af institutterne og de faglige miljøer i udviklingen af undervisningen på DTU.*

*CDM har valgt at tage udgangspunkt i de kompetencer, som det forventes at fremtidens ingeniører opnår gennem uddannelsen på DTU. Centeret sammenfatter det centrale i en ny generel ingeniørkompetence på følgende måde:*

*Ingeniøren skal være i stand til at fortolke komplekse, autentiske problemsituationer og oversætte dem til tekniske eller ikke-tekniske, løsbare problemer. Ingeniøren skal kunne opstille kriterier for valg af løsning, under hensyntagen til såvel tekniske som ikke-tekniske faktorer og forhold.*

*CDMs forskning og videnssøgning har til formål at udvikle og tilpasse undervisningsmetoder, som kan understøtte de studerendes opnåelse af ovenstående ingeniørkompetence. Centeret formidler resultaterne af dette forsknings- og udviklingsarbejde via en bred vifte af aktiviteter omfattende: inspirationseftermiddage, workshops og seminarer, konsulentbistand til didaktisk udvikling, gennemførelse af seminarer og ad hoc kurser, pædagogiske kurser og kursusforløb, didaktiske skrifter og håndbøger”.*

### **Kortfattet præsentation af Learning Lab på CBS**

*”CBS Learning Lab har som formål at øge kvaliteten i undervisningen og uddannelserne på Handelshøjskolen i København. Gennem dette arbejde søger vi at medvirke i skabelse og videreudviklingen af et læringsmiljø, der sikrer, at Handelshøjskolens studerende opbygger de nødvendige kompetencer til at kunne løfte udfordringerne i fremtidens globale netværks- og videnssamfund. Vores indsats koncentrerer sig om følgende kerneområder:*

- Udvikling og formidling af viden om kompetence-udvikling, læreprocesser og deres samspil med ny teknologi.*
- Kompetenceudvikling af undervisere og uddannelsesplanlæggere.*
- Rådgivning i forbindelse med pædagogisk, faglig og teknologisk udvikling inden for Handelshøjskolens uddannelsesmæssige område.*
- Projektledelse af større studieudviklingsprojekter.*
- Udvikling af konkrete undervisningsmaterialer og –teknologier”.*

## **Del II: Hovedkonklusioner**

---

### **Indledning**

I det følgende præsenteres de væsentligste konklusioner fra undersøgelsen. Der vil være særligt fokus på at formidle de helt overordnede og generelle resultater fra de fem fokusgruppeinterview. I Del III og IV bliver der dykket dybere i materialet, idet der her analyseres og præsenteres mange af de nuancer og detaljer, som ikke bliver bragt i denne del.

Disponeringen af Del II tager udgangspunkt i den enkelte uddannelsesinstitution. Først præsenteres alle konklusionerne fra interviewene med undervisere, ledere og studerende på DTU. Herefter fremlægges alle konklusionerne fra de interviews, som blev gennemført med undervisere, ledere og studerende fra CBS.

### **Danmarks Tekniske Universitet (DTU)**

#### **Ansvar for udbyttet af undervisningen**

Det er et generelt træk ved respondenternes udsagn, at ansvaret for at de studerende får et fagligt udbytte, i høj grad påhviler dem selv. De studerende skal være klar til at prioritere deres studier højt. De skal forberede sig til undervisningen og udvise et konkret og konstruktivt engagement. Hvis de ikke har denne tilgang til deres uddannelse, så har de svært ved at klare sig, mener både undervisere og ledere.

Det betyder imidlertid ikke, at underviserne og lederne fraskriver sig et stort ansvar i læringsprocessen. De giver udtryk for, at deres opgave er at tilrette undervisningen bedst muligt indenfor de organisatoriske og økonomiske rammer. Som underviser har man også et ansvar for at formidle stoffet bedst muligt. Men man vil fx ikke tvinge de studerende til at lave hjemmearbejde eller aflevere opgaver – her skifter ansvarsfordelingen. De studerende er enige i denne vurdering af ansvarets placering.

Undervisere og ledere giver udtryk for, at undervisningen i de senere år er blevet mere skolepræget og styret. Det hænger sammen med, at de studerendes generelle studieparathed – fagligt og modenhedsmæssigt – er dårligere end tidligere. Underviserne oplever derfor, at de i højere grad end tidligere skal tage et personligt ansvar for og fokusere på, at de studerende får et fagligt udbytte af undervisningen.

#### **Undervisernes holdning til deres job**

Både undervisere og ledere er generelt tilfredse med deres arbejdssituation. Men det kan være et problem, at underviserne både skal forske, skrive papers, ansøge om bevillinger etc. Derfor kan det være svært at finde tid og overskud til at arbejde med nye kurser, fordi det vil gå ud over de øvrige aktiviteter. Det kræver tid at arbejde med pædagogisk udvikling. Og det er ikke altid, at man har råd til at prioritere det.

#### **Den øverste ledelses holdning til undervisningen**

Den generelle holdning blandt respondenterne er, at DTUs øverste ledelse gerne vil prioritere undervisningen. Men der er en række overordnede incitamentsstrukturer, der ikke understøtter undervisningens status.

Vurderingen er, at undervisningsevner og -erfaring ikke er tilstrækkeligt meriterende i sammenligning med forskning og videnskabelig produktion. Når der ansættes og afskediges medarbejdere, så vægtes de videnskabelige kvalifikationer højere end undervisningserfaring eller –kompetence. Vurderingen er, at dette bl.a. hænger sammen med, at et universitets status i omverdenen er afhængig af, at medarbejderne kan levere prestigegivende forskning.

Undervisningen på de indledende hold har i nogle sammenhænge en lav prestige, ligesom nogle undervisere hellere vil undervise på civilingeniørstudiet end på diplomstudiet. Fra centralt hold er det blevet pålagt, at de indledende kurser skal bemandes med gode undervisere, hvilket er blevet bemærket. Det bliver påpeget som et problem, at der i evalueringen af det 3-årige adjunktur bliver lagt al for stor vægt på forskningsdelen, i stedet for også at fokusere på medarbejderens kvalifikationer som underviser.

Den generelle vurdering er altså, at der mangler incitamenter til, at man dygtiggør sig som underviser og tager konkrete pædagogiske initiativer, som kan udvikle undervisningen. Den generelle vurdering er, at hvis undervisningens status skal højnes, så skal den øverste ledelse kigge nærmere på de strukturer, som virker hæmmende for at højne undervisningens status.

### **De studerende og undervisningen**

Respondenterne giver udtryk for, at de studerende er en broget flok med en stor spredning i forhold til engagement og evner. Derfor oplever underviserne det som stadig vigtigere at lave differentieret undervisning, hvor der i større udstrækning bliver taget udgangspunkt i den enkeltes evner.

Når der skal gennemføres strukturændringer på uddannelserne, mener respondenterne, at de studerende ofte er meget systembevarende. De kan fx udtrykke en frygt for, at værdien af deres uddannelse bliver devalueret i forhold til andre konkurrerende uddannelser. Men også i den konkrete undervisningssituation sker det jævnlige, at underviserne oplever en vis modstand mod forandringer blandt de studerende.

Dette synspunkt genkender flere af de DTU-studerende. Når man ikke nødvendigvis ønsker ændringer og eksperimenter i undervisningen, så kan det hænge sammen med, at et forudsigeligt undervisningsforløb også er et trygt undervisningsforløb.

### **Undervisning og forskning**

Når respondenterne oplever, at DTUs strukturer i så vid udstrækning understøtter forskningsaktiviteter, så påvirker det også undervisernes og ledernes prioriteringer. Det er lidt forskelligt, hvordan underviserne prioriterer mellem deres forskning og undervisning. Men der er en automatik, som giver undervisningen høj prioritet. Det hænger sammen med, at det er ekstremt utilfredsstillende at være dårligt forberedt til en undervisningssituation. Og specielt for mindre erfarne undervisere, kan det være meget tidskrævende at forberede sig. Samtidig skal undervisningen afvikles på bestemte tidspunkter, hvor forskningen bedre kan foregå, når det passer bedst.

Der er stor interesse for både undervisning og forskning. Derfor er det også lidt individuelt, hvad man prioriterer højest. Et semester kan man fx bruge

meget tid på at udvikle sit kursus for næste semester at prioritere forskningen.

Flere undervisere giver udtryk for, at de kan have svært ved at fokusere på *enten* god undervisning *eller* god forskning, fordi det skal foregå parallelt. Derfor er der nogle, som gerne vil have det mere adskilt i perioder. Der er flere undervisere, der også bruger de studerendes eksamensprojekter som inspiration til egen forskning.

Som tidligere nævnt, er gode forskningsresultater vigtige for ansættelsesforholdet, hvilket betyder, at forskningen bliver prioriteret højt. Men for næsten alle både undervisere og ledere er det væsentligt, at både undervisning og forskning er en del af jobbet. DTUs studerende giver udtryk for, at det er meget individuelt, hvordan den enkelte underviser prioriterer undervisningen i forhold til forskningen. De har svært ved at identificere et klart mønster.

### **Fordeling af tid og ressourcer**

Lederne knytter i vid udstrækning deres identitet til egne undervisnings- og forskningsopgaver. De fleste har selv undervist i mange år og gør det stadigvæk. Derfor tager de ofte udgangspunkt i undervisernes situation. Det er kun et fåtal, der opfatter sig som egentlige ledere med forpligtigelser til at udpege klare mål og være igangsættere. De præsenterer deres ledelse som værende af administrativ karakter.

Det varierer, hvordan lederne arbejder med fordelingen af tid, ressourcer og økonomi. Der er forskellige strukturer på de enkelte institutter, men de fleste oplever, at fleksibiliteten ikke er så stor. Der er nogle faste strukturer, som er med til at styre de prioriteringer, som de kan foretage.

Generelt vil man gerne kigge flere semestre frem og lave en sammenhængende planlægning sammen med den enkelte medarbejder. Men det kan være meget uforudsigeligt, hvilke forskningsprojekter der bevilliges penge til. Derfor er det i nogle tilfælde svært at tilrettelægge arbejdet. Det hænger også sammen med, at der er forskel på, hvor meget arbejde den enkelte kan og vil påtage sig.

### **Eksperimenter med pædagogisk udvikling**

Mange af lederne både underviser og forsker parallelt med deres administrative opgaver. Deres erfaringsbaggrund og identitet i øvrigt er derfor tæt knyttet til undervisningsarbejdet. Lederne har ligesom undviserne derfor også beskæftiget sig med de pædagogiske aspekter i undervisningen og forholdt sig til spørgsmål om tilrettelæggelsen af undervisningen. Derfor udtaler de sig i mange sammenhænge også som undervisere.

Der er bred enighed om, at det pædagogiske udviklingsarbejde typisk er båret af enkelte ildsjæle. Disse ildsjæle gør generelt en stor indsats for at udvikle deres egen undervisning og afprøve nye formidlingsmetoder. Denne interesse for de pædagogiske aspekter smitter nogle gange af på kollegaerne, der så lader sig inspirere til at forholde sig konstruktivt til deres egen undervisning.

Flere undervisere og ledere efterlyser nogle fora, hvor de kan tale med egne kollegaer og undervisere fra andre institutter på DTU.

De studerende giver udtryk for, at det kan være svært for en underviser at ændre på undervisningen, hvis de studerende allerede har vænnet sig til en bestemt form.

### **Arbejdet med pædagogikken**

For de deltagende undervisere gælder det, at diskussioner omkring pædagogik og erfaringer med metoder og udviklingsarbejde sædvanligvis foregår på det uformelle plan. Det er typisk et emne, som diskuteres med ens nærmeste kollegaer, og man udveksler erfaringer om velegnede og konkrete undervisningsmetoder. Men ellers aktualiseres undervisernes bevidsthed om deres pædagogiske praksis, når de skal arbejde med nye emner, eller hvis flere undervisere har ansvar for afviklingen af et kursus – eller hvis de får en dårlig evaluering.

Arbejdet med pædagogisk udvikling er i vid udstrækning underlagt den enkelte undervisers interesse. Det er i forbindelse med forberedelsen af konkrete undervisningsaktiviteter, at udviklingen sker. Derfor er det den enkelte undervisers engagement og nysgerrighed, der ofte bliver drivkraften i den pædagogiske udvikling. Flere af specielt de yngre undervisere har dog haft stor glæde af at arbejde tæt sammen med ældre og mere erfarne undervisere omkring specifikke undervisningsforløb.

De studerende giver udtryk for, at de har oplevet en række udviklingstiltag i forhold til uddannelsens struktur. Der er specielt begejstring over de nye 4-timers moduler. Men i forhold til den specifikke undervisning, så oplever de studerende ikke den store udvikling. Forelæsningsformen får kritik.

### **Ansvar og kompetencer omkring pædagogik**

Lederne føler generelt ikke et direkte og personligt ansvar for udviklingen af det pædagogiske område. Det er typisk et ansvar, der påhviler den enkelte underviser eller det hold af undervisere, som varetager et uddannelsesforløb. Lederne vurderer selv, at de ikke kan tvinge en pædagogisk udvikling frem, og de ønsker det heller ikke, idet de ved spørgsmål og pædagogisk arbejde og udvikling henviser til undervisningsudvalgene. Der er enkelte af lederne, som mødes i et uformelt forum, hvor der bl.a. diskuteres pædagogik.

Undervisningsudvalgene forholder sig bl.a. til pædagogiske spørgsmål og planlægning. Men det er ikke undervisningsudvalgene, som initierer konkrete aktiviteter, der kan udvikle eller understøtte undervisernes pædagogiske arbejde. Flere af lederne efterlyser, at der bliver taget et mere overordnet ansvar for den pædagogiske udvikling på et institut frem for, at det kun sker på de enkelte kurser. De oplever ikke, at det specifikt er deres opgave.

Der er en tendens til, at de yngre undervisere har en større bevidsthed og interesse for arbejdet med pædagogik. De ældre og mere erfarne undervisere vægter det i mindre grad. Det hænger bl.a. sammen med, at de selv vurderer, at deres metoder er gennemprøvede og velegnede. Samtidig oplever de ældre, at pædagogisk udviklingsarbejde også kræver ekstra forberedelse og ressourcer, som er svære at sætte af.

### **Intern evaluering – formål og opfølgning**

De halvårlige evalueringer af de lange undervisningsforløb, som bliver organiseret gennem Campus-net, bliver taget forholdsvis seriøst af både undervisere og ledere, selvom svarprocenten ofte er helt nede på kun 30 pct., og selvom man ikke oplever resultaterne som valide mht. vurderingen af undervisningens reelle kvalitet. Vurderingen er, at spørgsmålene fokuserer

meget på selve underviseren og ikke på læringsprocessen. Derfor er der flere undervisere, som også gennemfører deres egne evalueringer, hvor de mere direkte kan bruge tilbagemeldingerne i udviklingen af deres undervisning og det pædagogiske arbejde.

Ifølge lederne er det forskelligt, hvordan der følges op, hvis en underviser har fået en dårlig evaluering. Nogle sender et brev, mens andre tager en snak med underviseren omkring problemet og dets løsning. Men hvis det er en underviser med mange års erfaring, så sender man typisk ikke vedkommende på et pædagogisk kursus, da man ikke forventer en effekt.

På flere institutter behandler undervisningsudvalgene også evalueringerne og bidrager til, at der følges op på eventuelle dårlige resultater. Det betragtes som positivt af deltagerne. Det varierer meget, hvordan undervisere reagerer, hvis de har fået en dårlig evaluering. Flere respondenter nævner, at de tager det meget personligt og prøver at ændre og forbedre deres undervisning, mens andre er mere neutrale.

De studerende kritiserer DTUs evalueringer, fordi de aldrig selv får et konkret udbytte af at udfylde evalueringsskemaer. Det er også uklart for de studerende, i hvilket omfang skemaerne bliver anvendt.

### **Aktuelle udfordringer og behov**

Underviserne og lederne udtrykker, at den helt store udfordring for DTU hænger sammen med, at de studerendes studiekompetencer ikke er så gode som tidligere. Der er en del studerende, som ikke er studieparate, og som har svært ved at fokusere og prioritere deres arbejdsindsats. Der er lidt for mange studerende, som ikke er klar til at yde en koncentreret og stor indsats – også når det gør ondt. Flere undervisere og ledere vil derfor ønske sig, at de havde råd til at være lidt hårdere og kunne sortere de dårligste studerende fra allerede i begyndelsen af studiet.

Respondenterne mener, at svaret på den manglende modenhed og den store spredning i de studerendes kompetence er differentieret undervisning, som kan tage udgangspunkt i de studerendes individuelle forudsætninger. På den måde oplever underviserne, at det vil være muligt at hjælpe både de stærke og de svagere studerende. Det er den aktuelle udfordring.

Der er flere af underviserne, der gerne vil opkvalificeres pædagogisk – bl.a. for at imødegå udfordringen om differentieret undervisning. Opkvalificeringen kunne ifølge respondenterne foregå gennem små praktisk orienterede kurser med konkrete ideer til forbedring af undervisningen. Samtidig oplever flere - både undervisere og ledere - et behov for, at der internt på institutterne åbnes mulighed for en mere systematisk erfaringsudveksling omkring den pædagogiske praksis.

## **Center for Didaktik og Metodeudvikling**

### **Kendskab til CDM**

Størstedelen af deltagerne har et førstehåndskendskab til CDMs aktiviteter, fordi de fx havde deltaget i en forelæsning, i adjunkt-kurset eller andet. Der er kun én af de studerende, som har hørt om CDM.

Hvis man ikke selv har deltaget i CDMs aktiviteter, så stammer kendskabet fra deres forskningsrapporter og undervisningskatalog. Den samlede vurdering fra fokusgrupperne er, at CDM slet ikke er tilstrækkeligt kendt på DTU, hvis de skal opnå indflydelse på pædagogiske praksisser. Det

udtrykkes, at CDM skal være meget bedre til at markedsføre sig selv og tilbyde aktiviteter med appel og relevans for underviserne.

### **Erfaringer med CDM**

De undervisere, som har deltaget på adjunkt-kurset, gav udtryk for en lidt forskelligartet tilfredshed. De ledere, som har fået tilbagemeldinger fra kollegaer, der har deltaget på dette kursus er, at der generelt er god tilfredshed.

De respondenter, som har deltaget i CDMs aktiviteter, er nogenlunde tilfredse med indholdet. Det bliver dog bl.a. påpeget, at CDMs medarbejdere selv anvender meget traditionelle metoder til at præsentere de mere alternative undervisningsmetoder, som de anbefaler underviserne. Det opfattes meget modsætningsfyldt. Generelt bliver der givet udtryk for, at deres aktiviteter er for teoretiske. Udbyttet er ikke tilstrækkelig brugbart i praksis. Respondenterne udtrykker, at CDMs aktivitetsvifte skal være meget målrettet imod at opfylde undervisernes behov. Og i de fleste tilfælde er behovet meget konkrete ønsker om metoder til at formidle et specifikt stofområde på den mest hensigtsmæssige måde.

Der er et par af respondenterne, som har meget positive erfaringer med CDMs aktiviteter – bl.a. inspireret af et forløb omkring problembased learning. De vurderer, at centeret har bidraget til, at de er blevet bedre undervisere.

### **Holdninger til CDM**

Generelt vrænger underviserne og lederne på DTU på næsen af CDM - specielt de ældre undervisere. Hvis man har mange års undervisningserfaring i bagagen, så har man svært ved at se, hvordan CDM kan bidrage konstruktivt. Flere undervisere giver også udtryk for, at CDMs medarbejdere ikke selv har tilstrækkelig undervisningserfaring. De har primært teoretisk viden om, hvordan man planlægger og udfører en god undervisning. De har derfor ikke den autoritet, som kan give respekt for deres budskab.

De yngre undervisere er derimod mere åbne – specielt de respondenter, som har personlige erfaringer med CDM.

### **Ønsker til CDM**

Respondenterne har generelt set nogle rimeligt klare ønsker til CDM. Nogle af de områder som de peger på handler om, at CDM skal være mindre teoretiske i de aktiviteter, de udbyder. Og så skal de være meget mere synlige og bedre til at gøre opmærksom på den viden og de ressourcer, de sidder inde med. CDM skal derfor være mere aktivt opsøgende i deres arbejde, så de kan få en platform, der gør det mere naturligt at opsøge dem.

Respondenterne peger på, CDMs medarbejdere skal ud på institutterne og undersøge undervisernes konkrete behov og tilbyde deres hjælp. Det kan fx ske i forbindelse med de kommende kurser i videnskabsteori, hvor flere undervisere er usikre – eller på andre kurser. CDM kunne så give konsulentbistand i forhold til, hvordan man designer et godt kursus på området. På den måde mener deltagerne, at CDM vil blive mere synlige, anerkendte og integrerede på de enkelte institutter.

Der er således et generelt ønske om, at CDMs kursusaktiviteter skal være praksisorienterede. Nogle undervisere vil også gerne have konkret rådgivning i forhold til deres aktuelle undervisning. Underviserne giver

udtryk for, at CDM skal være en slags udførende konsulentvirksomhed, der kan hjælpe med rådgivning omkring konkrete undervisningsforløb.

Det vurderes, at CDM absolut har en berettigelse – specielt på en institution, hvor en af primærydelserne er undervisning. Men respondenterne ønsker generelt, at målsætningen med centerets aktiviteter bliver tydeliggjort. Deltagerne mener, at det forudsætter, at den øverste ledelse også belønner aktiviteter, som involverer CDM. Og så skal DTU som helhed tage CDM mere alvorligt.

## **Copenhagen Business School (CBS)**

### **Ansvar for udbyttet af undervisningen**

Både underviserne og lederne på CBS er enige om, at det først og fremmest er de studerende, der selv har ansvaret for, at de får et udbytte af undervisningen. Men der bliver samtidig givet udtryk for, at de studerende i større udstrækning end tidligere forsøger at smyge sig uden om dette ansvar. Derfor bliver undervisningen og dens indhold og form stadig mere vigtig. De studerende har ikke nødvendigvis den samme nysgerrighed og selvstændighed i forhold til tidligere. Derfor er det en generel erfaring, at mange af de studerende ikke er tilstrækkeligt modne til at tage ansvar for deres egen læringsproces.

Respondenterne ser denne tendens som specielt udpræget i de første studieår. Derfor er underviserne også bevidste om, at de har et særligt ansvar for at skabe en bevidsthed hos de studerende om ansvarets placering. Underviserne giver udtryk for, at de har ansvaret for at levere en undervisning, som kan danne basis for, at de studerende kan tage et selvstændigt ansvar. De studerende er enige i, at de selv har ansvar for deres læringsproces, og de vurderer, at der sker en markant modningsproces fra HA-studiet til kandidatstudiet.

### **Undervisernes holdning til deres job**

Respondenterne er generelt tilfredse med deres job og de udfordringer, der ligger i arbejdet. De er forholdsvis positive i forhold til de rammer som CBS stiller til rådighed, og de ser gode udviklingsmuligheder både for dem selv, deres studerende og for CBS som helhed. CBSs studerende giver også udtryk for en generel tilfredshed med at studere på CBS. Der er væsentlig større tilfredshed med overbygningsstudierne end med HA-studiet.

De yngre undervisere oplever dog, at de ind imellem er meget pressede, fordi de endnu ikke sidder i faste stillinger. Derfor skal de både præstere gode forskningsresultater og inspirerende undervisning. Det er meget tidskrævende og giver en lidt usikker jobsituation, som kan føles belastende.

### **Den øverste ledelses holdning til undervisningen**

Der er enighed om, at CBS's øverste ledelse prioriterer undervisningen og gerne vil bidrage til at udvikle den. Men der bliver givet udtryk for, at der i al almindelighed er mange områder, som bliver højt prioriteret af den øverste ledelse. Det er bare ikke altid, at der følger praktisk handling bag hensigtserklæringerne. I de senere år er der udviklet flere nye uddannelser, hvilket der altid er støtte til. Der er også kommet krav om mere og bedre undervisning fra ledelsens side. Det er ofte sådan, at der ikke er tid til egentlig pædagogisk udvikling indenfor de rammer, som den øverste ledelse udstikker. Der er en tendens til, at der er mere fokus på udviklingsaktiviteter, end på selve driften. Men på nogle institutter vurderer man, at der kan bevilges økonomisk tilskud til særlige aktiviteter – dog er det vanskeligt på det sproglige fakultet.

Ledere og undervisere deler den opfattelse, af meriteringssystemet på CBS i vid udstrækning er med til at understøtte forskningen – og det sker i nogle tilfælde på bekostning af undervisningen. Specielt adjunkterne oplever et pres, hvor de skal forske og publicere for at kunne få en fast ansættelse. Det betyder i praksis, at de gældende strukturer ikke understøtter undervisningen.

## **De studerende og undervisningen**

Som tidligere nævnt, mener respondenterne, at der er en betydelig del af de yngre studerende, som har svært ved at fokusere og tage ansvar for egen uddannelse. Derfor skal underviserne i vid udstrækning tage højde for dette – specielt i de første studieår.

Respondenterne mener, at der kan være en tendens til, at de studerende er lidt systembevarende og ikke altid modtager tiltag til pædagogisk udvikling lige positivt. Det kan være med til at lægge en dæmper på nogle af undervisernes initiativer, hvilket også hænger sammen med, at nye tiltag i undervisningen ikke nødvendigvis medfører gode evalueringer. De studerende bekræfter, at de måske er lidt for hurtige til at dømme undervisernes tiltag, hvis de pludselig vil ændre på undervisningsformen. Men samtidig er de også nogle gange aktive og kommer selv med forslag til ændringer.

## **Undervisning og forskning**

Det generelle indtryk er, at de ansatte på CBS er mere glade for forskningsdelen i deres job end for selve undervisningsopgaverne. Flere respondenter afslører da også, at de har valgt CBS pga. af en faglig interesse, hvor der så følger undervisningsforpligtigelser med. Derfor er der flere undervisere, som giver udtryk for, at de betragter sig som forskere og derfor også prioriterer forskningen højt. Men der er også undervisere, som opfatter sig selv som medarbejdere med en kontraktlig forpligtigelse til både at forske og undervise. Og netop derfor kan de ikke tillade sig at prioritere det ene over det andet. Endelig er der også undervisere, som finder en stor glæde i at undervise og derfor også bruger meget energi på det.

Underviserne og lederne oplever, at når forskningen opnår så høj en status som den gør, så hænger det også sammen med, at det er de gode forskningsresultater, der ofte er afgørende for, om man ansættes eller ej. De mener således, at meriteringssystemet favoriserer forskning frem for undervisning.

Det er først på overbygningssuddannelserne, at de studerende oplever, at CBS også er en forskningsinstitution. Det sker bl.a. i forbindelse med, at underviserne bruger eksempler fra deres forskning i undervisningen.

## **Fordeling af tid og ressourcer**

Hvis respondenterne ønsker ekstra ressourcer i forbindelse med udvikling af en ny uddannelse, så har det altid været forholdsvist nemt at få bevillinger. Der er en stor åbenhed overfor nye tiltag, som derfor også får prioriteret økonomiske midler. Det samme gør sig i et vist omfang også gældende i forhold til pædagogisk udviklingsarbejde. Men det opleves bare som meget bureaukratisk og tidskrævende at finde ud af, hvordan man kan få tildelt ekstra ressourcer.

De ansatte bruger allerede IT i undervisningen, men de efterlyser flere ressourcer tilført på IT-området. Der er ikke tilstrækkeligt med computere, og der er ikke tilstrækkelig viden om, hvordan nye teknologier kan indarbejdes i undervisningen på en velegnet måde. De fysiske rammer sætter også nogle begrænsninger for det pædagogiske arbejde. Og de varierer meget afhængig af, hvilken én af CBSs adresser, man befinder sig på. Auditorierne kan være for store til egentlig dialog mellem de studerende og underviseren, og det er ikke altid, at der er tilstrækkeligt med gruppe lokaler, videooptagere og lignende faciliteter. De studerende er generelt tilfredse

med faciliteterne, men giver også udtryk for, at kvaliteten varierer fra adresse til adresse.

Studielederne oplever ikke, at de rigtig har nogen indflydelse på tildelingen af tid og ressourcer. Den kompetence ligger hos institutlederne og højere oppe i ledelsen.

### **Eksperimenter med pædagogisk udvikling**

Respondenterne vurderer selv, at der hersker en udviklingskultur på CBS – bl.a. omkring udvikling af undervisningen. Udviklingsarbejdet kan foregå i forskellige sammenhænge, men det kan også være enkeltpersoner, der ønsker at arbejde med pædagogisk udvikling, som herved skaber debat og interesse i en lærergruppe. Det er også i vid udstrækning blandt kollegaer, som har et fælles ansvar for et kursusforløb, at udviklingsarbejdet sker.

På nogle institutter har man såkaldte disciplin-grupper, hvor der finder en udvikling sted. De studerende påpeger, at dette er positivt. Generelt vil de studerende på de ældre årgange gerne i dialog med underviserne, og de er også parate til at komme med kritik og kommentarer til undervisningen.

Det er meget forskelligt, hvor aktive studienævne er på de enkelte institutter. Nogle studienævn er meget aktive og er med til at skabe intense debatter om pædagogisk udvikling, mens andre er mere tilbageholdende. Studienævne er først og fremmest aktive, hvis der skal igangsættes mere omfattende udviklingsinitiativer.

Det er normalt, at der sker en erfaringsudveksling omkring formidlingsmetoder på det mere uformelle plan, hvor kollegaer taler med hinanden og giver gode råd. På nogle institutter og blandt nogle undervisere er der også tradition for, at instruktorerne bliver inddraget i en mere formel proces, hvor de kan kommentere, hvordan de oplever undervisningen. Denne erfaringsopsamling bliver så brugt til at forbedre undervisningen.

De yngre undervisere eksperimenterer gerne med forskellige undervisningsformer og afprøver forskellige metoder i deres egen undervisning – selvom det er tidskrævende. Dette sker til trods for, at det er svært for yngre undervisere, som måske skal arbejde meget med det faglige også at kunne prioritere at forfine og udvikle undervisningen.

Der bliver givet udtryk for, at undervisning og udvikling er en væsentlig dimension for de eksterne undervisere, som har et civilt arbejde ved siden af undervisningsjobbet. Disse undervisere er der bl.a., fordi de kan lide at undervise og måske i mindre grad pga. af betalingen. Derfor er det også vigtigt, at inddrage dem og give mulighed for, at de kan udvikle sig og i særdeleshed dyrke deres faglige interesse i en undervisningssammenhæng. Disse muligheder er der ifølge underviserne ikke i tilstrækkeligt omfang.

### **Ansvar og kompetencer omkring pædagogik**

Selvom studienævn, lærergrupper, disciplin-grupper og andre formelle fora har et ansvar for den pædagogiske udvikling, så oplever underviserne, at ansvaret i sidste ende påhviler den enkelte underviser. Det er derfor i vid udstrækning op til den enkelte underviser at sørge for en pædagogisk udvikling. Underviserne giver da også generelt udtryk for, at de gerne påtager sig denne opgave. Hos flere betragtes det som almindelig professionalisme at udvikle sin egen undervisning. Samtidig kan det også blive kedeligt at undervise, hvis man ikke prøver at udvikle sig.

De forskellige pædagogiske kompetencer er fordelt blandt mange forskellige undervisere. Derfor er det også i vid udstrækning i den uformelle dialog med kollegaerne, at den mest frugtbare udviklingsproces finder sted, fortæller underviserne. Flere af respondenterne nævner da også, at Learning Lab har en kompetence, som de har benyttet i forskellige sammenhænge, og som de gerne vil trække mere på, hvis de havde tid.

### **Intern evaluering – formål og opfølgning**

Hovedparten af respondenterne giver udtryk for, at de interne evalueringer, som arrangeres af studienævnet, ikke har den store værdi. Resultaterne kan være svære at bruge, fordi de ikke præcist nok udpeger de faktorer i et undervisningsforløb, som kan føre til et kvalitetsløft i undervisningen.

Undervisernes vurdering er, at det er helt ansvarsfrit for de studerende at bruge en evaluering til at vise en – måske – helt uberettiget utilfredshed. På et af institutterne medfører tre på hinanden følgende dårlige evalueringer, at underviseren bliver frataget sin undervisning. Det varierer meget, hvordan der følges op på en dårlig evaluering. Nogle ledere sender ris- og ros-breve afhængig af resultatet, mens andre ledere tager en samtale med den person, som har fået en dårlig evaluering.

De lave svarprocenter er et problem, som på et af institutterne medfører, at evalueringer med svarprocenter under 25 pct. bliver kasseret. Det er en udbredt opfattelse, at den lave svarprocent bl.a. hænger sammen med, at de studerende ikke får feedback og derfor har svært ved at se relevansen af at udfylde skemaet, hvilket de studerende også bekræfter som en årsag til den lave svarprocent. Den generelle vurdering er, at der bliver brugt særdeles mange ressourcer på evalueringer i forhold til, hvad der reelt kommer ud af det.

På nogle institutter arbejdes der med evalueringseminarer med deltagelse af studerende, linieudvalgt, der løbende kommer med feedback, mens andre vil til at bruge fokusgrupper. Flere steder anvendes med succes den formaliserede Delfi-metode, som kan give kvalitative og uddybende svar.

### **Aktuelle udfordringer og behov**

De aktuelle udfordringer på CBS er ifølge respondenterne at få udviklet den IT-støttede undervisning. Der mangler udstyr og lokaler til formålet – også i eksamensøjemed, hvor de studerende har svært ved at lave håndskrevne eksamensopgaver, når de er vant til at bruge computer.

Blandt underviserne betragtes det som et problem, at det kræver for meget administrativt arbejde at få bevillinger til pædagogisk udviklingsarbejde. Det kan holde interesserede undervisere tilbage fra at søge om økonomiske ressourcer.

Specielt de unge undervisere vil gerne have mulighed for at undervise på de samme kurser flere gange i træk, fordi de så får mulighed for at udvikle og forbedre det. I den sammenhæng bliver kollegial supervision også nævnt som en løsning på udvikling af undervisningskvaliteten.

Flere undervisere efterlyser et evalueringssystem, som kan bruges i den konkrete pædagogiske udvikling. Og endelig er der behov for, at undervisningen får en mere central placering i meriteringsstrukturen.

## **Learning Lab (CBS LL)**

### **Kendskab til Learning Lab**

Det er meget forskelligt, hvor stort kendskabet til CBS LL er. Flere af deltagerne er udvalgt, netop fordi de har konkrete erfaringer med forskellige undervisningsaktiviteter, som CBS LL har været ansvarlige for. Det generelle indtryk er da også, at CBS LLs aktiviteter er bredt kendte, men på et relativt overfladisk niveau. Der er kun en enkelt af de fem studerende fra CBS, som har et beskedent kendskab til CBS LL.

CBS LLs kursuskatalog er med til at holde flere af respondenterne opdaterede på mulighederne med CBS LL, men der bliver givet udtryk for, at CBS LL skal gøre mere opmærksom på, hvad de kan tilbyde.

### **Erfaringer med Learning Lab**

Flere af respondenterne har deltaget i adjunkt-kurset, mens andre har deltaget i kortere kurser. Generelt har respondenterne positive erfaringer med Learning Lab og har også fået et anvendeligt udbytte.

Medarbejderne hos CBS LL er generelt positive og imødekommende, når man henvender sig. Det er nemt at få hjælp, hvis der skal produceres videoer, og CBS LL får også ros for at stille faciliteter til rådighed.

Det bliver nævnt, at det har været meget inspirerende at komme på CBS LL og opleve et samvær med kollegaer fra andre dele af CBS. De ansatte på CBS LL betragtes af flere undervisere som ildsjæle.

### **Holdninger til Learning Lab**

Der er lidt delte meninger om CBS LL, men der er nogle holdninger, som går igen blandt respondenterne. Der bliver bl.a. givet udtryk for, at deres tilbud ligger for langt fra underviserens daglige praksis og behov. Man efterlyser nogle mere konkrete og praksisorienterede tilbud, som kan bruges direkte i undervisningen. Samtidig udtrykkes der bekymring over, at CBS LL prøver at ensrette pædagogikken. Derved kan den også blive et mål i sig selv løst fra den daglige praksis.

Især underviserne fremhæver, at CBS LLs aktiviteter har en tendens til at blive for teoretiske. Underviserne vil i stedet gerne have gode ”tommefingerregler” og pædagogiske fif. Det hænger sammen med en vurdering af, at CBS LL ikke i tilstrækkeligt omfang er knyttet til de enkelte institutter. Holdningen er derfor, at CBS LLs medarbejdere skal helt ud i klasselokalerne og opleve, hvordan undervisningen foregår, hvis de skal kunne hjælpe med at udvikle undervisningen.

CBS LL har ikke tilstrækkelig pædagogisk kompetence indenfor det sproglige område og mangler tilbud på IT-området. CBS LL opleves at være stærkere i forhold til det økonomiske fakultets arbejdsfelt.

### **Ønsker til Learning Lab**

Der er et klart ønske blandt respondenterne om, at CBS LLs aktiviteter bliver mere jordnære og praksisorienterede. De skal være mere opsøgende og forankres på de enkelte institutter. Det er tilsyneladende et problem, at det kræver et selvstændigt initiativ at få hjælp fra dem.

Der udtrykkes ønske om, at CBS LL med fordel kan designe specialiserede kurser for de enkelte institutter, som passer til undervisningsprofilen. Det

bliver nævnt, at dele af kursusudbuddet kan erstattes af en konsulentfunktion, hvor CBS LL stiller medarbejdere til rådighed for et fag eller en gruppe af undervisere. Det sker allerede, men det kan udbredes mere.

## **Del III: Undervisning og pædagogik på DTU**

---

### **Indledning**

I det følgende bliver der gået i dybden med resultaterne fra interviewene på DTU. Der vil være fokus på at fremhæve både generelle tendenser og nuancer i respondenternes kommentarer. Resultaterne fremlægges med den samme tematik og rækkefølge som hovedkonklusionerne. Der vil løbende blive inddraget illustrative citater i teksten for at give indtryk af, hvordan respondenterne udtrykte sig. Citaterne er angivet kursiveret. Princippet for anvendelse af citater er, at de præsenteres, når de udtrykker en generel tendens i materialet. Hvis de udtrykker særstandpunkter, så angives det eksplicit. Efter hvert citat angives det, hvilken gruppe citatet stammer fra efter følgende fordeling:

(S): studerende

(L): studie- og institutledere, fagpakkekoordinatorer etc.

(U): undervisere

### **Ansvar for udbyttet af undervisningen**

Hos både undervisere og ledere er der ingen tvivl om, at det er de studerende selv, som skal tage hånd om deres uddannelse og sikre, at de får et udbytte med hjem. Underviserne oplever ganske vist, at en del studerende optræder, som om ansvaret nærmest er ligeligt fordelt. Men den grundlæggende indstilling hos underviserne placerer det primære ansvar hos de studerende.

*”Jeg synes, det er meget afgørende, at det er altså de studerende, der har ansvar for, at de får noget lært. De er jo her frivilligt... det er jo ikke ligesom i folkeskolen, hvor alle skal være der”. (U)*

De studerendes ansvar er at møde velforberejede til timerne og udvise et engagement, hvilket de studerende bekræfter, idet de også mener, at ansvaret er deres. Samtidig mener underviserne, at de studerende også skal prioritere studierne mere, end de ofte gør. Underviserne giver udtryk for, at mange nye studerende slet ikke er klar over, hvad det vil sige at læse på en videregående uddannelse. Overgangen fra gymnasiet til universitetet er ofte et chok for mange studerende. Det er baggrunden for, at underviserne bliver tvunget til at tage et større ansvar for udbyttet af undervisningen, end de har gjort førhen. Men underviserens ansvar er meget fokuseret på at stille en god undervisning til rådighed, hvor det så bliver de studerendes ansvar at udnytte mulighederne.

*”Der mener jeg helt klart, at vi har ansvar for at levere en god undervisning, og give dem mulighed for at lære meget. Men vi har ikke ansvar for, at de går hjem og læser. Jeg gider ikke at tvinge dem til at aflevere opgaver”. (U)*

Underviserne vil generelt gerne fastholde et højt fagligt niveau. Men det er ikke altid, at det er muligt. Der er nemlig studerende, som ikke er tilstrækkeligt modne – både fagligt og personligt – til at håndtere de forventninger, som underviserne har. Det har også haft som konsekvens, at underviserne i de senere år gradvist har tilpasset deres undervisning til de studerendes forudsætninger. Undervisningen er blevet gjort mere skolepræget. Og det er blevet mere nødvendigt oftere at understrege, at de studerende er der for deres egen skyld, og derfor også skal forberede sig til undervisningen, hvis de vil have et udbytte.

*”De senere år er det nu nok blevet mere skolepræget, og der er et betydeligt ansvar hos læreren. Og det føler vi da også”. (U)*

Dette ansvar som er vokset betyder, at de respondenter, som har kontakt med de studerende skal være mere opmærksom end tidligere på de enkelte studerende. Men der er nogle enkelte af de ældre undervisere, som ikke føler dette ansvar i så stor udstrækning. De holder den faglige fane højt, selvom det måske betyder, at nogle studerende kan have svært ved at følge med.

Der er imidlertid forskelle mellem diplomuddannelsen og civilingeniørstudiet. På diplomuddannelsen er der meget klasseundervisning og en mere styret struktur. Respondenterne fremfører dette som en årsag til, at nogle af de studerende vælger netop denne retning.

*”Diplom, den mere praktisk orienterede 3½-årige uddannelse. Og civil den mere forskningsorienterede uddannelse. De kommer altså med forskellige forventninger”. (L)*

I forbindelse med, at der er blevet lavet en ny undervisningsstruktur på DTU, så skulle ansvaret i højere grad være lagt over på de studerendes skuldre. Men det er ikke det generelle indtryk, at den nye struktur i praksis er med til at understøtte dette.

*”Med den nye struktur herude, så skulle de studerende have et betydeligt større ansvar for, at de selv får noget ud af det. Jeg har ikke indtryk af, at det holder”. (U)*

Undervisere og ledere fraskriver sig altså ikke ansvaret for udbyttet af undervisningen. Deres opgave er at udvikle undervisningen bedst muligt indenfor de organisatoriske og økonomiske rammer. Generelt mener man, at det er vigtigt at sætte nogle rammer for de studerende, hvis det ikke kun skal være på de sidste semestre, at de får et stort udbytte. Og det bliver også gjort. Men det betyder imidlertid ikke nødvendigvis, at alle undervisere lægger et stort arbejde i at udvikle og tilpasse pædagogiske metoder.

### **Undervisernes holdning til deres job**

Både undervisere og ledere er generelt tilfredse med deres arbejdssituation. Men der er flere som påpeger, at det indimellem kan være hårdt både at skulle forske, undervise, søge bevillinger etc. Det betyder i praksis, at arbejdsugerne kan blive lange og presset stort. Og hvis man ikke har mulighed for at nå det hele, så bliver man tvunget ud i prioriteringer, som i nogle tilfælde kan gå ud over undervisningen.

*”Man har måske ikke råd til at prioritere det, for man skal både forske, søge penge og 117 andre ting”. (L)*

*”Jeg synes, vi må sige, at de lærere vi har, de går op i det. Men der er problemet med tid også. Der er krav til, at de skal skrive papers, der skal skrives penge hjem og administreres ph.d.-studerende, så der er en lang arbejdstid. Nye kurser, det er måske ikke noget, som bliver viet alt for mange kræfter, for det er altså svært at finde tid til det. For det år, hvor man skal lave et nyt kursus, der går det altså ud over alle de andre aktiviteter”. (L)*

Generelt er der interesse for at undervise – derfor bliver den også prioriteret. Det er en del af undervisernes identitet, at de ikke bare forsker, men også har undervisningsforpligtigelser.

*"Vores opgave er jo at sætte os ind i relevant viden og få det formidlet. Og når vi er blevet hængende her i mange år, så er det jo fordi, vi kan lide den situation. Og have med de studerende at gøre". (udtrykt af en leder)*

Generelt savner respondenterne, at der bliver givet credit til de gode undervisere. Det er i vid udstrækning op til den enkelte at forbedre og udvikle undervisningen. Der opleves ikke at være en motivationsstruktur, som understøtter dette i hverdagen.

*"Det, der er mange, der savner, det er den gulerod at få lidt credit for det".*

### **Den øverste ledelses holdning til undervisningen**

Både undervisere og studie- og institutledere vurderer, at den øverste ledelse gerne vil prioritere undervisningen. Men samtidig er der en række strukturer, der ikke understøtter undervisningens status på DTU. Det hænger først og fremmest sammen med, at strukturen belønner den gode forsker og ikke den gode underviser. Man er imidlertid opmærksom på, at denne problemstilling ikke er særegen for DTU, men udtrykker et generelt problem i universitetsverdenen.

*"Der er det helt grundlæggende problem, at det er ikke meriterende at undervise. Og det er et problem ved universitetssystemet overalt. Og det er ikke et problem, det er lykkedes at løse på nogen universiteter mig bekendt, og bestemt ikke her. Det er ikke fordi, at universitetets ledelse ikke prioriterer undervisningen som sådan. For det gør de. Men der er ikke skabt en incitamentstruktur for, at den enkelte tager initiativer. Mange gør det, og der bliver leveret god undervisning herude, men systemet understøtter det ikke". (L)*

Ovenstående citat udtrykker nogle synspunkter, som finder bred opbakning både blandt undervisere og ledere. Det er forskningen, der tæller internt i systemet, fordi det er forskningen, der bliver belønnet og giver prestige. Karrieremulighederne for den gode underviser er væsentligt dårligere. Og specielt undervisning på de første studieår bliver ikke rigtigt regnet for noget, selvom flere vurderer, at det netop er her, at det kræver særlige pædagogiske kompetencer. Dette skisma mener enkelte undervisere også gør sig gældende mellem diplom- og civiluddannelsen.

*"Alle civillærere ønsker jo i virkeligheden at rekruttere eksamensprojekter og i sidste ende ph.d.-studerende. Og det gør du jo ikke på den slags kurser. Specielt ikke på diplomretningen. Det er faktisk de ældre og velmeriterede, der går ind og tager de der kurser, for de unge er ikke så begejstrede for at tage diplomundervisning. Og så har vi fået nogle af de ældre". (L)*

*"Jeg kan da også konstatere den der konflikt mellem diplom- og civillærere. Med den forskel der er. Nogle vil ikke undervise på diplom også". (L)*

Når det i praksis ikke bliver opfattet som meriterende at undervise, så er det altså de ældre undervisere, som er åbne overfor nogle typer af undervisningsaktiviteter, fordi de måske allerede sidder i mere sikre ansættelsesforhold. Men der er enighed om, at det er den videnskabelige produktion, som er afgørende for et karriereforløb.

*"Der er ingen karrieremuligheder i at undervise. Det eneste der tæller, det er publikationer. Det ved vi alle sammen. Videnskabelig produktion, forskning. Det tæller. Undervisning tæller ikke. Indledende undervisning tæller ikke. Det regnes for lidt inferiørt". (L)*

Ovenstående prioritering mellem gode undervisere og gode forskere gør sig også gældende, når der ansættes personale. Opfattelsen er, at nye medarbejdere nemlig i vid udstrækning bliver ansat på deres forskningsresultater og videnskabelige produktion.

*”Når vi ansætter videnskabeligt personale til forskning og undervisning, så er det den videnskabelige produktion. Det er forskningsprofilen, man bliver ansat på. Og så er det da meget godt, hvis man også har lidt undervisning, men det er absolut sekundært”. (U)*

Den vurdering som kommer til udtryk i ovenstående citat repræsenterer den generelle holdning. Og man er klar over, at konsekvensen ofte er, at man derved får ansat medarbejdere, som kan være dårlige undervisere.

*”Man er ikke gode nok til at undgå, at man får ansat nogle, der er uduelige undervisere”. (U)*

Den samme problematik – bare med omvendt fortegn – gør sig gældende, når der skal afskediges medarbejdere ved universitetet. I sådanne situationer vil prioriteringen mellem den gode forsker og den gode underviser være den samme.

*”Hvis der skal fyres nogle, og der er valget mellem den gode forsker eller den gode lærer. Så er man ikke et øjeblik i tvivl om, hvem det er der ryger ud. Det er den gode lærer. Ingen tvivl. Det tror jeg desværre, at det vil være sådan”. (U)*

Respondenternes generelle holdning er imidlertid ikke, at ledelsen nedvurderer undervisningen. Og det det bliver da også nævnt af flere, at det kan være svært at vurdere en udefrakommendes kvalifikationer som underviser, mens det er nemmere at vurdere den videnskabelige produktion.

Der er flere respondenter, som mener, at denne prioritering afspejler en prestige-problematik, som hænger sammen med, at dygtige forskere giver prestige i offentligheden og i videnskabelige kredse.

*”Jeg tror også, det har noget at gøre med universitetets prestige udadtil den forskning, der er. Mere end den undervisning der er”. (U)*

Et sidste eksempel, som respondenterne fremhæver, handler om evalueringen af det 3-årige adjunktur. Her gør den samme problemstilling sig gældende, fordi det i vid udstrækning evalueres på baggrund af forskningsindsatsen og i mindre omfang på baggrund af undervisningen.

*”Man skal ikke evaluere det 3-årige adjunktur på forskningen alene”. (U)*

Hvis DTUs ledelse ønsker at opprioritere undervisningens generelle status på DTU, så er holdningen, at der skal kigges nærmere på forholdet mellem forskning og undervisning. Det er omkring denne akse, at én af nøglerne til at hæve undervisningens status findes.

### **De studerende og undervisningen**

Respondenterne oplever, at DTUs studerende er meget forskellige i forhold til evner, forventninger og ambitioner. Det er ikke alle studerende, som er klar til at yde den systematiske og koncentrerede indsats, som en videregående uddannelse kræver. Det er respondenternes vurdering, at der selvfølgelig er meget flittige og dygtige studerende, men den modsatte

kategori findes også. Som helhed betragtet, så er der mange, som har mere direkte fokus på at bestå eksamenerne end på at tilegne sig stoffet. Den faglige fordybelse mangler i lidt for høj grad.

*"Det er jo kun en lille del af dem, der tager sig tid udover studiet". (L)*

Flere undervisere oplever, at de studerende, der er aktive i universitetets styrende organer er meget systembevarende, hvis der er optakt til ændringer i uddannelsesstrukturerne. I disse sammenhænge er de studerende meget opmærksomme på, at deres studie ikke må forringes. Derfor kan der også spores en tendens til, at de vil bevare de eksisterende strukturer, fordi man er bange for, at der sker en faglig svækkelse.

*"De studerende, det er sgu' dem, der har sat sig mest ind i de forskellige regler. De kan altid tage et cirkulære frem, som de er fuldstændig inde i. Og de kan altid argumentere ud fra, at en ændring i virkeligheden strider mod nogle regler, som de er helt inde i". (L)*

Modstanden mod forandringer kan også komme til udtryk i det daglige, hvis der skal ændres på undervisningens tilrettelæggelse. Derfor kan det også kræve en ekstra indsats at forsøge sig med ændringer i undervisningen.

*"De studerende, når man foreslår noget, så er de på hælene. Altså systembevarende. Skråen skal i den grad vendes 30 gange, og så kommer den aldrig ud af munden. Og det er ikke kun i råd og nævn, at jeg oplever det. Det er også i kursusudviklings-øjemed". (U)*

*"Jeg synes, at jeg har oplevet det mange gange. Det er typisk de kurser, hvor man ændrer noget. De studerende bakker ud... de er meget konservative". (U)*

Billedet af de studerende som meget systembevarende er dog ikke helt entydigt. For på det meget konkrete kursusniveau, er de typisk positive overfor ændringer. Det kan være et ønske om at udskifte en bog eller gennemføre en konkret ændring i et kursus. De studerende giver udtryk for de samme synspunkter, men kan i et vist omfang nikke genkendende til, at de måske er lidt forandringsangste.

Når der gennemføres undervisning på store hold, oplever underviserne, at de studerende generelt er tilbageholdende med spørgsmål. Det er svært at få igangsat en dialog. Men i pauserne er der bedre basis for dialog og spørgsmål. I forhold til at få en tæt kontakt med de studerende, så er undervisningsformer som projektarbejde og lignende mere velegnede.

*"Studenter i almindelighed. De 200 der sidder i auditoriet. De er meget sky. Det er gennem pauserne, at du er i dialog. Så kan du få lidt input". (L)*

DTUs studerende har gennem deres studietid oplevet mange forelæsninger. Og det bedste ved forelæsningsformen er, at den i nogle tilfælde kan give ro til fordybelse. Men i al almindelighed er de studerende ikke positive overfor forelæsninger på DTU.

*"De første halvandet år eller sådan noget, der havde vi kun forelæsninger med 150-200 mennesker til hver forelæsning. Og det var røvsygt. Det får man virkelig lidt ud af, og det er noget med, at man sidder og læser faget op til eksamen, fordi man har siddet og sovet, eller er blevet hjemme. Så gik det over til klasseundervisning, hvor der var 20-25 stykker. Og det virkede*

*rigtigt godt. Man havde noget gruppearbejde ved siden af, hvor man skulle skrive en rapport i samarbejde med en virksomhed, eller man skulle løse et eller andet". (S)*

Mens de studerende ikke har meget tilovers for forelæsningsformen, så er de meget begejstrede for den nye modulstruktur, som giver dem muligheder for at arbejde på nogle opgaver i sammenhæng med teorigennemgangen.

*"Nu er det så blevet sådan, at vi har moduler af fire timers undervisning. Først har vi noget forelæsning, og bagefter sidder vi i et godt stykke tid og arbejder på en opgave. Og det synes jeg er godt, fordi du sidder og arbejder med det, du lige har lært". (S)*

*"Generelt, den nye måde her med de fire timers moduler, den er god". (S)*

Tre-ugers-kurserne på DTU får positive anmeldelser. Gruppearbejdsformen bliver også godt modtaget, men får samtidig kritik for, at det er meget afgørende, hvilke kompetencer de studerende har i den enkelte gruppe, hvis man skal have et fagligt udbytte.

*"Det har meget med at gøre, hvilken gruppe, du havner i, om det bliver et godt projekt, eller om det bliver et dårligt projekt". (S)*

### **Undervisning og forskning**

Generelt set er underviserne både interesseret i undervisning og forskning. Og for de fleste er det kombinationen af de to aktiviteter, som virker tiltalende. Men flere af underviserne kan have svært ved at fokusere deres indsats, når de den ene dag skal forske og den næste dag skal undervise. For at kunne levere kvalitet på begge områder, så er der fra flere sider et ønske om at opdele indsatsen periodevis, så man primært forsker i et semester, mens der så er fokus på undervisning i det efterfølgende semester.

*"I virkeligheden er det jo vigtigt at have nogle hvileperioder, hvor der ikke er undervisning på. For hvis man har lidt projekter og et 10-point kursus, så kommer det til at fylde temmelig meget i ens tilværelse". (U)*

Der er flere af underviserne, som forsøger at anvende de studerendes eksamensprojekter i deres egen forskning. På den måde er undervisningen med til at gøre deres egen forskning mere spændende.

*"Jeg vil da sige, at hvis man kører sine eksamensprojekter rigtigt, så kan man da få noget input til sin forskning. Så den form for undervisning, synes jeg godt, man kan kombinere med sin forskning". (U)*

Der er flere respondenter, som giver udtryk for, at undervisningen nemt får en meget dominerende stilling i deres hverdag. Det er der flere forskellige årsager til. Først og fremmest kræver undervisningen en fysisk tilstedeværelse på helt bestemte tidspunkter. Der er ikke muligheder for at lægge undervisningen, når det passer bedst ind i hverdagen. Derfor må man som underviser tilpasse sig denne situation.

Men undervisningen kræver i de fleste tilfælde også en grundig forberedelse, som kan lægge beslag på utroligt meget tid. Alle underviserne vil gerne være ordentligt forberedt, for ikke at stå i en situation, hvor de virker inkompetente. Det opfattes som meget utilfredsstillende.

*"(...)fordi det er utilfredsstillende at stille op og ikke være forberedt. Så undervisningen tager lang tid". (U)*

Det er specielt i forbindelse med nye undervisningsforløb, eller hvis man er en uerfaren underviser, at forberedelsestiden kan være stor.

Der kan også spores en forskel mellem diplomuddannelsen, hvor der er meget undervisning og civiluddannelsen. Der er en tendens til, at underviserne på diplomuddannelse går mere op i deres undervisning, fordi de normalt ikke har forskning.

Selvom mange undervisere er glade for deres forskning og prioriterer den højt – og i mange tilfælde højere end undervisningen – så vil de alligevel ikke undvære undervisningen. Det er vigtigt – og giver prestige – at levere god forskning, men det betyder generelt ikke, at undervisningen prioriteres lavt. En central problematik i prioriteringen mellem forskning og undervisning er, at det er tidskrævende at lave god undervisning, og det er i særdeleshed tidskrævende at udvikle både nye og eksisterende undervisningsforløb. Den tid er ikke altid til rådighed, og i nogle tilfælde så går det ud over forskningen.

Generelt har de studerende fra DTU svært ved at vurdere, hvordan underviserne prioriterer undervisningen i forhold til forskningen. Men der er en enkelt, som vurderer, at nogle undervisere måske hellere vil forske.

*"Jeg tror også, vores problem er, at de forsker ved siden af undervisningen, og det er måske ikke alle sammen, der lige har lyst til det". (S)*

### **Fordeling af tid og ressourcer**

Lederne giver udtryk for, at der er lidt forskellige strukturer fra institut til institut, når de skal fordele ressourcer og økonomi. Men grundlæggende, så er der ikke muligheder for den store fleksibilitet. Derfor er strukturerne i vid udstrækning med til at sætte rammer for de prioriteringer, som kan foretages – også hvis det handler om tildeling af tid til pædagogisk udvikling.

Når det gælder planlægningen af den enkelte undervisers arbejdsopgaver, så bestræber lederne sig generelt på at lave langtidspanlægning for at opfylde den enkelte undervisers ønsker. Det kan være, at der skal tages specielle forhold i forbindelse med forskningsprojekter, undervisning, udlandsophold eller lignende.

*"Vi prøver at lave sådan lidt planer helst 2-3 semestre ud i fremtiden. Hvilke kurser skal der undervises i. Og vi prøver at tage hensyn til folks totale arbejdssituation... men der er ingen faste normer". (L)*

I forbindelse med lederens tilrettelæggelse af underviserens tid, så kan det til tider være vanskeligt at få enderne til at nå sammen. Og i nogle tilfælde betyder det også, at det er de samme personer, som bliver pålagt ekstraopgaver. Disse personer er ofte ildsjæle, som får pålagt opgaverne, fordi man ved, at så bliver arbejdet gjort.

*"(...)arbejdet søger derhen, hvor det bliver gjort. Og det kan man jo også sige, at det er jo også rigtigt". (L)*

*"Det er meget afhængigt af personen, hvor meget man kan pålægge vedkommende. Og hvor meget vedkommende selv vil". (L)*

Der er også nogle naturlige barrierer for, hvilke opgaver de enkelte undervisere kan løse i praksis. Det er ikke alle, der har lige brede kompetencer og dermed en indbygget fleksibilitet, så de kan bruges i mange forskellige sammenhænge. Som leder er man derfor også bundet af, at nogle undervisere fungerer bedst på specifikke poster. Samtidig er det også en erfaring, at de gode forskere også nemt kan være de gode undervisere.

*”Det er jo en aldrende flok. Det er jo ikke overraskende spring, man laver. Man har sørget for at kanalisere folk hen, hvor de fungerer bedst”. (L)*

*”Faktisk, mange af dem, der laver god forskning, de laver også god undervisning”. (L)*

Et andet aspekt som bidrager til at gøre planlægningen svær er i de tilfælde, hvor ansøgninger om forskningsopgaver bliver godkendt. Det medfører heldigvis mere arbejde på instituttet, men det kan også gøre planlægningen mere uforudsigelig.

Generelt ser lederne ikke sig selv som de overordnede ansvarlige for den pædagogiske udvikling på de enkelte institutter. Det er en af grundene til, at de heller ikke nødvendigvis sætter fokus på udviklingen indenfor området. Det betyder, at ressourceprioriteringen og ansvaret for udvikling af undervisningen bliver meget fagbaseret og derfor også båret af enkeltpersoner. Denne tendens understøttes af, at nogle oplever, at de i hverdagen skal skaffe penge og forskningsprojekter samtidig med, at de skal afvikle undervisning. Derfor bliver helhedsperspektivet for den samlede undervisning og pædagogiske udvikling på de enkelte institutter nemt overset.

*”Vi er ligesom små selvstændige købmænd, som har vores egen lille forretning. Og så har vi noget undervisning også. Og der kunne jeg godt tænke mig, at der var nogle, der tog ansvar for undervisningens helhed og ikke bare de der fag”. (L)*

*”Der misunder jeg lidt, ligesom det var på diplom før. At man tog ansvar for en uddannelse og ikke for nogle fag”. (L)*

Der er flere af respondenterne, der fortæller, at de studerende giver udtryk for, at tingene ændrer sig for ofte. Men generelt vurderes det dog, at der i de senere år er sket nogle tiltag, som giver mere sammenhæng i studiernes planlægning og prioritering.

*”Fagpakker, midtvejsprojekter – der er blokke, som giver en vis tråd. Specialiseringer og vejledende studieforløb – civilstuderende kan se lyset for enden af uddannelsen. (L)*

*”Jeg synes, at vi i de senere år har hejst et signal, som kan vejlede de studerende bedre end tidligere”. (L)*

Selvom respondenterne oplever, at de studerende udtrykker irritation over, at der sker mange ændringer i studiet, så er det imidlertid undervisernes og studie- og institutledernes holdning, at der i de senere år er kommet mere struktur på studierne. Dette synspunkt bekræftes også af de studerende, som bl.a. giver udtryk for, at særligt diplomstudiet er meget tilrettelagt, hvilket opfattes primært opfattes positivt.

*”Nu er diplomstudiet meget tilrettelagt, så der er nogle fag, du skal igennem”. (L)*

### **Eksperimenter med pædagogisk udvikling**

Det er en generel opfattelse blandt deltagerne, at udviklingen af det pædagogiske arbejde på DTU i vid udstrækning er styret af enkeltpersoners lyst til at arbejde med det. Der er nogle ildsjæle, som tager initiativer i forhold til deres egen undervisning eller lokalt på institutterne. Det betyder også, at disse ildsjæle bliver en uformel drivkraft i det pædagogiske udviklingsarbejde. Hvis ildsjælene tager nogle initiativer, så er det ikke altid, at de får opbakning fra kollegaerne. Der bliver måske nok givet udtryk for, at det både er spændende og relevant, men det er ikke sikkert, at der er konkret opbakning. Initiativerne bliver altså ikke modarbejdet eller spredt, men der er nødvendigvis heller ikke et stort synligt engagement.

*”Det bærer da præg af, at der er nogle ildsjæle. Der er da nogle: Det her kunne også være interessant. Og andre: Ja, jeg kunne desværre ikke komme i dag”. (L)*

*”De initiativer som folk tager, de er meget lokale. Det er ét menneske generelt, som synes, at det kunne være sjovt at gøre noget nu. Generelt er undervisning ikke noget, man diskuterer sammen”. (L)*

Når der er tiltag til diskussioner om pædagogisk udviklingsarbejde, så bliver fokus i diskussionerne ofte drejet hen på faglige spørgsmål. Det, der bliver interessant er derfor, *hvad* de studerende skal lære og ikke *hvordan*.

*”Oftentimes bliver det mere en diskussion om, hvad de studerende skal lære frem for hvordan”. (U)*

Der bliver givet udtryk for, at det vil være både interessant og relevant at have et forum, hvor der kan diskuteres pædagogisk udvikling. Særlig en af respondenterne efterlyser muligheder for at drøfte pædagogiske spørgsmål dels internt på hans eget institut og dels med kollegaer fra andre institutter. Der er meget viden og erfaring opsamlet, som andre kan få glæde af, men der er ingen organiserede fora, og der er heller ikke en kultur på institutterne, som understøtte erfaringsudveksling.

*”Jeg har tit selv som underviser savnet nogle mere naturlige veje at snakke med andre undervisere fra andre institutter på DTU”. (L)*

De løbende ændringer i studierne samt den seneste reform omkring 4-timers moduler bliver dog fremhævet som en faktor, der har været med til at sætte fokus på arbejdet med pædagogik og udvikling.

*”Nu havde vi en reform her. Det gav også anledning til, at folk vendte stenene og kunne se, at det kan arrangeres anderledes”. (L)*

Underviserne og lederne på DTU har gennem årene prøvet en række forskellige undervisningsformer. Specielt de ældre undervisere har erfaring med en bred vifte af undervisningsformer, som fx: klasseundervisning, individuelt og gruppestyret projektarbejde, vejledning i forbindelse med mindre opgaver, simuleringsundervisning på PC, laboratorieøvelser, opgaveregning i timerne og forelæsningsbaseret undervisning etc. I mange tilfælde er det de overordnede strukturer, som er afgørende for, hvilke muligheder der er i undervisningens organisering.

## **Deltagernes arbejde med pædagogik**

Når respondenterne diskuterer pædagogiske spørgsmål, handler det ofte om metoder i formidlingsprocessen. Man vil måske gerne have ideer til velegnede undervisningsmetoder, som man kan lade sig inspirere af, eller man vil gerne have kommentarer. Men det sker ikke særlig ofte, at man diskuterer den type spørgsmål – og der er tydelige forskelle i engagementet. Når det sker, er det oftest i uformelle sammenhænge over frokostbordet eller i en snak på gangene.

*”Det jeg faktisk synes, at jeg får mest ud af, det er at diskutere, hvad der virker med mine kollegaer”. (U)*

*”Jeg tror, at samtaler med kollegaer er det, jeg har fået mest ud af mere end pædagogiske kurser. Nu kan det være, at det er fordi, det er meget lang tid siden, at jeg har været på et”. (U)*

Ellers foregår det pædagogiske arbejde typisk, når undervisere i samarbejde skal udvikle eller undervise på et kursus. I disse situationer bliver diskussioner om undervisningens tilrettelæggelse helt uundgåelige. Den erfaringsudveksling, som aktualiseres opleves som central i undervisernes pædagogiske udviklingsarbejde. Når der er to undervisere, som er fælles om at varetage et kursus, så sker det typisk, hvis der er et ønske om at sikre en udvikling, så det ikke kun er en enkeltperson år efter år, der har ansvaret. Men det er langt fra alle institutter, der har flere undervisere på opgaverne.

*”Vi har hos os besluttet, at der skal være to mand på kurserne, så man ikke får det der kursusejerskab”. (L)*

*”Lokalt er det sådan, at det er en mand, der ejer et kursus, og så kan man ændre lidt på det”. (L)*

Flere af undviserne nævner også, at selvom et kursusforløb har været meget vellykket året før, så vil de gerne – hvis der er tid – udvikle kurset og gøre det bedre. Det hænger også sammen med underviserens egen forfængelighed og professionalisme.

*”Det er dødsygt, for at sige det mildt, bare at hive en mappe ned fra hylden og lave det samme, som man gjorde sidste år. Det er ikke særligt inspirerende”. (U)*

Der er flere af de yngre undervisere, som har gennemført kurser sammen med ældre og mere erfarne kollegaer. Det har betydet, at den yngre underviser har fået gode ideer og inspiration. De ældre kollegaer har på den måde bidraget til at udvikle de yngre underviseres kompetencer.

Der er imidlertid nogle af de ældre undervisere, som ikke nødvendigvis arbejder så meget med pædagogisk udvikling. Det hænger ofte sammen med, at de føler, at deres undervisning fungerer. Men samtidig bliver det også nævnt af en respondent, at nogle af de emner, som de arbejder med ikke ændrer sig fra år til år. Der er måske ikke kommet nye forskningsresultater på området, som skal inddrages i undervisningen. Derfor giver det mening at fastholde kursets form og indhold.

For nogle underviseres vedkommende, så kan en dårlig evaluering være med til at sætte en proces i gang. De fleste bliver berørt af en dårlig evaluering og vil derfor gerne undgå, at det gentager sig. Men det kan også være en leder,

der griber ind og prøver at diskutere muligheder og perspektiver med underviseren.

*"Man kan ikke gå i så lang tid og lave dårlig undervisning, uden det bliver opdaget". (L)*

Der er nogle af respondenterne, som har fulgt kurser på CDM. Og der har specielt adjunkt-kurset givet inspiration til en af underviserne, der fortæller, at kurset har givet nogle værktøjer, som kan bruges til at fastholde de studerendes opmærksomhed.

*"Jeg har fulgt det her kursus hos CDM og er blevet mere opmærksom på at have nogle ting, der så at sige vækker de studerende". (U)*

Det er imidlertid ikke alle studerende, som synes, at undervisningen er lige spændende. En enkelt studerende nævner lidt polemisk, at nogle undervisere ikke er så gode til at udvikle sig:

*"Og så når de kommer med faktuelle indslag fra sen-80erne. Det kan man ikke rigtig bruge til noget. Det er bare en faktor, der gør, at man har lidt nemmere ved at falde i søvn". (S)*

*"Det er altså smadderkedeligt at sidde og se på en, der kaster den ene overhead efter den anden på overheadfremviseren". (S)*

Flere af respondenterne har erfaringer med, at DTUs undervisningsformer ikke altid passer til nogle grupper af udenlandske studerende, som ikke er vant til store frihedsgrader og dialog med underviserne i forbindelse med studierne. Der kan ofte gå noget tid, før disse studerende falder til og får et godt udbytte af undervisningen.

### **Ansvar og kompetencer omkring pædagogik**

Lederne giver generelt ikke udtryk for, at det er deres opgave at tage et direkte ansvar for udviklingen af den konkrete undervisning. De er med til at tage beslutninger omkring strukturer, men deres vurdering er, at det er den enkelte underviser, der har ansvaret for sin egen undervisning. Det kan også være et hold af undervisere, som varetager arbejdet med et specifikt kursus, som derigennem pålægges et ansvar. Lederne har ikke et pædagogisk helhedsperspektiv og de mener ikke, at det er muligt at tvinge en bevidsthed omkring pædagogisk udvikling igennem. Derfor har de heller ikke noget ønske om at gøre det. Der er tilsyneladende kun en enkelt af lederne, som regelmæssigt mødes i et forum, hvor der bl.a. også drøftes undervisningsspørgsmål.

*"Vi er tre. Vi mødes en gang om måneden, og slår så hinanden i hovedet". (L)*

Undervisningsudvalgene har et vist ansvar for undervisningen, men de er typisk ikke dybt involveret i det pædagogiske arbejde eller tager tiltag på området. Der er dog forskelle imellem de enkelte institutter, men generelt forholder de sig ikke systematisk til pædagogiske spørgsmål.

*"Vores undervisningsudvalg dækker fem tidligere institutter. Jeg mener ikke, at de har sat noget gennemgribende igennem. Hvis der skal ske noget, så er det, at folk møder hinanden på gangene, og over frokostbordet". (L)*

*”Et undervisningsudvalg kan ikke sætte sig igennem, hvis der er mange studenter på det hold”. (L)*

Det er således den generelle opfattelse, af ansvaret for den pædagogiske udvikling derfor i sidste ende lander på den enkelte undervisers skuldre. Pædagogisk udvikling bliver derfor dels knyttet til enkeltpersoner og dels til de specifikke fag, som vedkommende varetager – alene eller sammen med andre undervisere. De yngre lærere har en tendens til at fokusere mere på undervisningen end de ældre og mere erfarne. De ældre undervisere føler, at de har fundet en form, som de har succes med. Derfor er de mindre motiverede end de yngre.

Selvom den pædagogiske udvikling i vidt omfang udspringer af enkeltpersoners engagement, så har det ikke som konsekvens, at man ikke kan tale med andre end disse personer om emnet. Flere yngre undervisere har oplevet, at ældre kollegaer har givet dem gode råd og vejledning. Det er foregået på frivilligt initiativ eller i forbindelse med et konkret kursus. På den måde vurderer og vælger den enkelte altså selv, hvem der har kompetencer, som kan bidrage positivt til ens egen undervisning.

Der er flere af lederne som konkret efterlyser, at der bliver taget ansvar overfor undervisningen på det samlede institut i stedet for blot på de enkelte kurser. De opfatter imidlertid ikke, at de har denne funktion. Lederne mener, at deres ansvar fx træder i kraft, hvis de erfarer, at en bestemt underviser har fået en dårlig evaluering. I sådan en situation påtager de sig ansvaret for aktivt at gøre noget.

### **Intern evaluering – formål og opfølgning**

Der er en klar interesse for de evalueringer, som gennemføres ved at udfylde spørgeskemaer på Campus-nettet, selvom besvarelsesprocenten ofte er helt nede på 30. Derfor bliver der også givet udtryk for, at man skal være lidt varsom med at tolke på resultaterne. Og for nogle kan den lave svarprocent også være en undskyldende forklaring som nogle undervisere vil bruge, hvis de har fået en dårlig evaluering. Det kan hænge sammen med en vurdering af, at det måske er de mest kritiske, der udfylder spørgeskemaet. Men generelt bliver resultaterne fra disse evalueringer taget rimeligt seriøst af både undervisere og studie- og institutledere.

Der er nogle undervisere, som bliver utroligt berørt af at få en dårlig evaluering. Det kan være den direkte anledning til at forbedre undervisningen ved bl.a. at tage højde for de studerendes kritikpunkter.

*”Jeg synes, at det er meget ubehageligt, hvis man får nogle negative evalueringer. Det blev jeg da ked af helt oprigtigt”. (U)*

*”Men det er klart, at man reagerer på det, for man gider ikke have en dårlig undervisning. Og der er nogle ting, jeg ikke gør igen, fordi det gider jeg ikke en gang til”. (U)*

En af undviserne nævner lidt spøgefuldt – med støttende latter fra de andre i fokusgruppen – at der kan være en svag tendens til, at vurderingen af evalueringernes resultater og betydning også hænger sammen med, hvor gode evalueringer, man selv får. Hvis evalueringen er god, så tillægger man den måske stor vægt, mens det modsatte gælder, hvis den er dårlig.

*”Hvor meget folk tror på, hvorvidt en evaluering er god, er direkte relateret til, hvor gode evalueringer, man får”. (U)*

Der er flere respondenter, som giver udtryk for, at spørgsmålene har meget fokus på selve underviseren og ikke på læringsprocessen. Derfor kan der være en tendens til at betragte en evaluering, som en test på, hvor meget de studerende kan lide ens person. Selvom flere undervisere som nævnt bliver sårede over en dårlig tilbagemelding, så gennemfører de også deres egne evalueringer for at få en bedre fornemmelse af, hvordan deres undervisning bliver modtaget.

Det er ikke alle lederne, som oplever, at de har ansvaret for at følge op på eventuelle dårlige evalueringer. De respondenter som har ansvaret gør det på lidt forskellige måder. Nogle enkelte sender et brev til den underviser, som har fået en dårlig evaluering. Og ofte er det de samme undervisere, der modtager denne type skrivelser.

*”Jeg sender et brev. Og det er klart, at der er nogle af de her adresser, som jeg ikke behøver at skrive på ny. Og det er klart, skal jeg blive ved med det, så må det føre til noget andet. Hvad vil du foreslå osv”. (L)*

De fleste deltagende ledere tager en personlig samtale med underviseren for at finde ud af, hvad der kan gøres. Men i en del tilfælde, så ved lederne godt, at det kan være vanskeligt at hjælpe underviseren med fremadrettede tiltag. Hvis det virkelig skal lykkes at få bedre resultater ved den næste evaluering, så kræver det også, at underviseren er positiv og vil engagere sig i at blive bedre. Det giver ikke mening at udstede diktater til underviserne.

*”Det bedste foregår ad frivillighedens vej. Vi dikterer sjældent folk noget herude. Vi gør dem opmærksom på, hvis der er et problem, og så prøver vi at snakke os frem til, hvordan vi kan gøre det bedre. Den form for debat eller vekselvirkning, der er. Jeg tror, det er meget svært at sende en mand, der har undervist i 20-25 år på kursus”. (L)*

*”Der skal ikke så meget til at skabe en dialog med vedkommende. Alle herude er da tynget af at få en dårlig evaluering og vil godt lave god undervisning. Alle vil sgu’ da gerne lave god undervisning. Spørgsmålet er, om evnerne rækker”. (L)*

Når en underviser får en dårlig evaluering, så er det sjældent, at det kommer som et decideret chok for omgivelserne. De fleste ledere – og kollegaer – er ofte meget bevidste om, hvem der er gode eller dårlige undervisere. Det betyder også, at man så vidt muligt forsøger at give de enkelte medarbejdere nogle opgaver, som de er gode til.

*”Det bedste man kan gøre er at flytte rundt på brikkerne”. (L)*

Det er meget normalt, at underviserne også gennemfører deres egne evalueringer på mindre kurser. Disse evalueringer bliver taget seriøst af de studerende og de er et godt supplement til Campus-nettet. Men det er ikke sikkert, at alle evalueringer giver tilstrækkelig viden. Det kan fx være svært at vurdere, om man lærer mere af projektarbejde end af andre undervisningsformer.

Man er specielt glad for de kvalitative kommentarer på spørgeskemaerne. Det er i disse kommentarer, at underviserne finder de bedste og mest konkrete input til at forbedre deres undervisning.

Der bliver givet udtryk for, at timingen af evalueringerne ikke altid er den rigtige. Det hænger sammen med, at de udfyldes, før de studerende har været

til eksamen og dermed fået en karakter, som også er med til at udtrykke undervisningens kvalitet.

Undervisningsudvalgene spiller også ofte en aktiv rolle i forbindelse med evalueringerne, idet nogle af dem modtager særskilte kommentarer. Undervisningsudvalgene bidrager også til, at der på forskellig vis bliver fulgt op på eventuelle dårlige evalueringer, hvilket bliver opfattet positivt.

Der er nogle undervisere, som giver udtryk for, at frygten for at få en dårlig evaluering lægger en dæmper på deres lyst til at eksperimentere med undervisningsformerne. Og hvis undervisningen er dårlig, så sker det også, at de studerende ikke møder op eller går i pausen.

*”Det er netop de der gange, hvor man har forsøgt noget andet, og det hele ikke er lykkes lige godt. Og det bliver måske evalueret negativt, fordi man famler sig lidt frem i nogle metoder eller noget og ikke lige kan det hele”.*  
(U)

*”De stemmer jo med fødderne, der er jo en konstant evaluering”.* (U)

Respondenterne mener, at evalueringerne på DTU samlet set bidrager til en øget bevidsthed om kvaliteten i undervisningen. Det er karakteristisk, at det primært er i forbindelse med, at underviserne får en dårlig evaluering, at det giver anledning til, at der bliver kigget nærmere på undervisningen.

De studerende synes grundlæggende, at evalueringer er et gode. Men et samlet kritikpunkt går på, at de studerende er usikre på, hvorvidt evalueringerne bliver anvendt til noget i praksis.

*”Til sidst, når man så har siddet og udfyldt sådan et skema i fire år, så gider man jo ikke mere, for man hører aldrig fra dem”.* (S)

### **Aktuelle udfordringer og behov**

Både undervisere og ledere giver udtryk for, at de studerendes kvalifikationer, når de begynder på studiet, ikke er så høje som tidligere. Der er gradvist kommet en større andel af studerende, som har svært ved at fokusere og prioritere deres arbejdsindsats. Det betyder i praksis, at de får svært ved at følge med i undervisningen. Det hænger bl.a. sammen med, at de studerende skal udvise en væsentlig større modenhed, end de reelt gør, når de skifter fra gymnasiet til universitetet. Derfor opleves det som en af de aktuelle udfordringer også at få de studerende gjort studieparate.

*”Der er en konflikt der. Hvordan får vi dem fra folkeskolens 1. gear, og gymnasiets 2. gear hurtigt skiftet over i 5. gear, og får dem målrettet mod en kompetencegivende uddannelse”.* (L)

Flere af underviserne giver udtryk for, at skiftet til universitetet ofte er et chok, fordi gymnasierne ikke nødvendigvis har gjort de studerende parate til et videregående studie. Pludselig stiger kravene til selvstændighed i arbejdet, ligesom arbejdsbyrden også bliver forøget.

*”Modstandskraften, når det gør ondt, den er måske nok lidt lavere i dag”.*  
*De kommer ud for et stort chok, når de kommer herud”.* (L)

En af de løsninger, som respondenterne peger på, er differentieret undervisning, som tager udgangspunkt i de forudsætninger, som den enkelte studerende kommer med. Den differentierede undervisning giver mulighed

for at tilgodese både de meget velfungerende studerende samt dem, der har behov for ekstra støtte.

*”Det er vigtigt at hjælpe i begge ender – også dem der er gode”. (L)*

*”Hvad får jeg ud af det her. De kommer ikke, hvis de ikke gider, hvis de ikke synes, at dette her ikke giver dem noget. De skal måske mere have flere differentierede tilbud, end de har skullet tidligere. Der har ændret sig meget de senere år, som man bliver nødt til at tænke over”. (L)*

Det bliver nævnt, at de studerende vælger at forlade DTU, hvis de vurderer, at undervisningen ikke er god nok. Det medfører også, at flere respondenter opfatter, at de og DTU er i konkurrence med andre uddannelsesinstitutioner. Respondenterne kan godt føle, at de studerende måske bare tager til andre uddannelsesinstitutioner, hvis undervisningen ikke er god nok. De er lidt forkælede. Derfor bliver der også givet udtryk for, at det kunne være rart, hvis DTU havde økonomi til at skille sig af med nogle af de studerende, som ikke er så studieegnede.

*”Der skal være så mange, at vi har råd til at skrælle 20 eller 25% af de studerende væk i 1. semester uden at få dårlig samvittighed”. (L)*

Flere af underviserne efterlyser, at de godt kunne tænke sig nogle korte målrettede pædagogiske kurser med konkrete ideer til undervisningen. Det, der bliver efterlyst er derfor praktisk pædagogik.

*”Jeg synes da godt, man kunne bruge flere ideer til, hvordan man forbedrer undervisningen på de større obligatoriske kurser. Specielt forelæsningsdelen”. (U)*

*”Noget mere praktisk pædagogik”. (U)*

*”Jeg kunne da godt have behov for et par kurser”. (U)*

Det bliver også efterlyst, at der skal være mere organiseret intern udveksling omkring brug af metoder og erfaringer. Pædagogikken skal i højere grad ind på instituttet. Det skal ikke være noget, man skal opsøge.

*”Internt mere udveksling af vores brug af metoder og de erfaringer, vi har med dem”. (U)*

*Vi kommer ikke ovenfra i undervisningsudvalget og lægger noget ned”. (L)*

## Center for Didaktik og Metodeudvikling

### Kendskab til CDM

I forbindelse med udvælgelsen af deltagerne blev der lagt vægt på, at størstedelen skulle have haft personlige erfaringer med CDM. Der var derfor en del af respondenterne, som havde et førstehåndskendskab til CDM.

De personer, som ikke har førstehånderfaringer med CDM fortæller, at det primært er gennem CDMs forskningsrapporter og undervisningskatalog, at de er opmærksomme på CDM, ligesom enkelte kan huske, at CDM har undersøgt forholdet mellem eksamensformer og resultater, samt at de har undersøgt 4-timers modulet ved at spørge de studerende. Men hvis der er kollegaer, som har deltaget på nogle af CDMs kurser, så kan det også være, at kendskabet stammer derfra. Der var én af de studerende, der havde hørt om CDM. Og så var der en enkelt deltager, som kunne huske, at de på deres institut havde haft besøg af en medarbejder fra CDM.

Kendskabet til CDMs aktiviteter er generelt ikke særlig stort. Og CDMs aktiviteter er ikke noget, der diskuteres i bredere kredse. Respondenterne giver derfor udtryk for, at CDM skal være langt mere udfarende og opsøgende, hvis de skal have indflydelse på undervisningen.

*”De er ikke særligt udfarende. Og jeg ved ikke, om det er fordi undervisningen har så lav en status på DTU”. (U)*

En stor del af respondenterne har ikke noget særligt indtryk af CDM. Kun de færreste har et godt indblik i, hvad CDM laver, og hvordan de præcis kan hjælpe underviserne i hverdagen.

*”De virker anonyme på mig et langt stykke hen ad vejen”. (L)*

### Erfaringer med CDM

Blandt de deltagende er CDM mest kendt for deres adjunkt-kursus. Flere af underviserne har deltaget i det, og flere af lederne kender til det, fordi de har været involveret i at sende nye kollegaer på kurset. Der er generelt en rimelig tilfredshed med adjunkt-kurset. Det bidrager til, at nye undervisere får en ballast, som de kan bruge i undervisningen. To af underviserne har deltaget på adjunkt-kurset med flere års mellemrum. Den respondent, som har deltaget på det for flere år siden er lidt kritisk, mens respondenterne der har de mest aktuelle erfaringer mener at have fået et godt udbytte.

*”Mine medarbejdere har været på dem. Og der er vist udmærket tilfredshed”. (L)*

*”Jeg har ikke så mange erfaringer med CDM. Jeg har skrevet kurser. [på en seddel i forbindelse med en øvelse i interviewet] Adjunkt-kurset”. (U)*

Det bliver bl.a. nævnt, at adjunktkurset har bidraget til, at der er indført projektarbejde som en integreret del af undervisningen, ligesom den mest positive kursUSDeltager udtrykker:

*”Jeg tror, at min undervisning i dag er langt bedre pga. af det CDM har gjort, end det CDM ikke har gjort”. (U)*

Respondenterne havde også erfaringer med andre af CDMs aktiviteter. Det handler bl.a. om et kursus i gruppearbejde samt studieintroduktionskurser,

foredrag og inspirationsmøder, men også i forbindelse med en specifik kursusomlægning har CDM ydet assistance for nogle af respondenterne.

*”Gruppearbejde. Jeg har deltaget i nogle kurser om gruppearbejde. Det var dengang, vi lavede de her 10-points-kurser, og der deltog jeg”. (L)*

*”Der er flere på diplomkemi, som har brugt CDM i forbindelse med omlægningen af undervisningen i kurser”. (L)*

Der er et par af underviserne, som har ganske stor erfaring med CDM, da de har arbejdet tæt sammen med centret om forskellige projekter. En af disse respondenter har bl.a. deltaget i et kursus om problembased learning, som har givet meget konkret og brugbar viden. Det er netop de to respondenter, som har mest erfaring, der også er mest positive.

*”Jeg synes, at de har været utroligt gode til at hjælpe i gang med ideer”. (L)*

*”Og jeg synes, at de har været utroligt gode til at inspirere til, hvordan man omlægger sin undervisning og prøver tingene af”. (L)*

Der er altså flere respondenter, som har konkrete erfaringer med CDM. Enten fordi de selv har deltaget i deres aktiviteter, eller fordi de har hørt om CDM gennem kollegaer eller – for ledernes vedkommende – måske har været involveret i at sende medarbejdere på kursus. Respondenterne vurderer imidlertid, at medarbejderne på DTU generelt ikke har så meget indsigt i, hvad CDM kan tilbyde.

### **Holdninger til CDM**

Den generelle vurdering blandt deltagerne er, at holdningen på DTU overfor CDM er kritisk. Specielt blandt de ældre undervisere er det tydeligt at spore en skepsis overfor CDMs arbejde. Det hænger sammen med, at nogle af de ældre undervisere vurderer, at de selv har meget erfaring med undervisning og pædagogik. Gennem mange år har de i deres egen selvforståelse hver eneste dag arbejdet med formidling og pædagogiske problemstillinger. Derfor har de svært ved at se, hvordan CDM konkret kan hjælpe dem i deres arbejde. Der var et par enkelte af underviserne, som næsten følte sig stødt over, at yngre medarbejdere med begrænset undervisningserfaring skal ”belære” dem om god formidling.

*”Den der følelse af, at der kommer nogle med begrænset undervisningserfaring og fortæller os, hvordan vi skal undervise. Os der har undervist i så mange år. Det virker ikke altid godt”. (U)*

*”Nu har jeg undervist i 40 år, og synes jeg kan finde ud af det. Jeg synes, det er en vis mistænkeliggørelse af lærerne. Der kommer jo heller ikke folk og fortæller mig, hvordan jeg skal forske. Jeg synes, det er kunstigt, der er nogen der prøver at skaffe sig noget beskæftigelse”. (U)*

*”Jeg tror ikke, at det center der har den helt store brede accept blandt den ældre del af lærerne, som egentlig har brug for det”. (L)*

Selvom de yngre undervisere generelt er lidt mere positive end de ældre, så har de også forskellige kritikpunkter overfor CDM. Bl.a. påpeger en enkelt respondent, at CDMs publikationer ikke for alvor bibringer nye pædagogiske aspekter og udtaler specifikt om CDMs publikationer:

*”Der har jeg det sådan lidt. Nå, ok, er de også kommet frem til det. Det var da morsomt. Det er lidt, som om det er en opremsning af noget, som enhver der skal undervise, synes er almindeligheder. Om man så i virkeligheden gør det. Det er så noget andet”. (L)*

Deltageren påpeger i forlængelse af ovenstående citat, at CDMs eksistens og berettigelse også er, at de rent faktisk er med til gøre opmærksom på værdien af pædagogisk arbejde gennem deres publikationer.

Når man ikke bruger CDM, så hænger det også sammen med, at det kræver mere tid og en ekstra indsats at følge deres aktiviteter. Og hvis man som underviser selv vurderer, at ens daglige undervisning går meget godt, så har man svært ved at se relevansen af det. Desværre er der den generelt oplevede problemstilling knyttet til pædagogisk udvikling, at det oftest er ildsjælene, der opsøger mere viden og ikke de personer, som reelt har det største behov. Det hænger bl.a. sammen med, at det kræver en del selverkendelse.

*”Det er måske heller ikke altid de dårligste undervisere, som søger inspiration eller hjælp”. (L)*

Den generelle vurdering blandt næsten alle respondenterne er, at CDMs aktiviteter er alt for teoretiske. Med undtagelse af et par respondenter, så mener alle, der har deltaget i centerets aktiviteter, at indholdet ikke er så praktisk anvendeligt i hverdagen. Det, underviserne efterspørger, er helt konkrete ideer og forslag til, hvordan man formidler et fagligt stof på den mest hensigtsmæssige måde.

*”Teoretisk, fordi jeg har haft oplevet, når vi har brugt CDM i nogle sammenhænge, nogle gange synes jeg, at deres indlæg har været vel teoretiske. Hvor man har siddet og gerne ville have nogle mere praktiske tilgange, til det de snakkede om. Det er vigtigt at få teorien på plads, selvfølgelig, men når man sidder som underviser, så vil man godt have det lidt mere praktisk. (U)*

*”Nu er vi selvfølgelig på et universitet, men jeg synes, det er lidt for teoretisk, det de præsenterer, når vi har været sammen med dem. Men meningen er vel også lidt, at vi skal kunne bruge det, de giver os. Og det kniber lidt”. (U)*

*”Og det er nogle gange noget langhåret noget. Jeg tror, at det er fordi, de skal provokere”. (U)*

*”Jeg tror, man opfatter dem, som værende langt fra virkeligheden undervisningsmæssigt”. (L)*

De præsenterede citater fra fokusgruppeinterviewene viser den generelle opfattelse blandt respondenterne. Når CDMs aktiviteter – ifølge respondenterne – har et meget teoretisk fokus, som måske ligger fjernt fra de konkrete problemstillinger, som man står overfor i hverdagen, så har man svært ved at se relevansen af at bruge tid på det. Også fordi oplevelsen er, at man selv skal være aktivt opsøgende – CDM kommer ikke underviserne i møde.

*”For os andre der har været herude uden CDM og klaret os, synes vi selv, meget godt, der skal altså noget til for, at vi bruger noget af, skal vi kalde det, vores kostbare fritid”. (L)*

*”Det tager noget tid. Man skal gå hen og henvende sig”. (L)*

Ifølge respondenterne så har de flere gange oplevet, at CDM har haft svært ved at kvalificere de enkelte undervisningsformers positive sider. De har flere gange oplevet, at der ikke blev tilstrækkelig argumenteret for, hvorfor nogle undervisningsformer er bedre end andre.

*”De gik rundt til institutterne og præsenterede, hvordan man kunne udnytte de her 4-timers moduler. Der var da noget inspiration at hente. Men igen ingen argumentation for, hvorfor noget var bedre end noget andet”. (U)*

Respondenterne antyder også, at CDM måske fokuserer på nogle læringsprincipper, hvor de studerende ikke har de faglige forudsætninger på plads. Derfor er der også et ønske om, at CDMs medarbejdere skal være mere aktivt opsøgende, så de bedre kan få en føling med, hvilke generelle behov DTUs medarbejdere har.

*”Jeg synes, de har egentlig for lidt viden om, hvad de studerende kan motiveres til, og hvordan man gør det”. (U)*

*”Jeg kunne da godt tænke mig, at de henvendte sig og spurgte, om ikke de skulle afprøve nogle af vores ideer”. (U)*

### **Ønsker til CDM**

Der er flere respondenter, som giver udtryk for, at DTUs ledelse ikke i tilstrækkeligt omfang har synliggjort formålet og målsætningen med CDM. Og CDM er ikke blevet ordentligt integreret i de strukturændringer, der er sket på DTU i de senere år. Derfor har flere af respondenterne svært ved at forholde sig til CDMs funktion og den nytte de kan eller skal give dem i hverdagen. Det efterlyses derfor, at den øverste ledelse i videre udstrækning synliggør CDMs rolle på DTU.

*”CDM er pludselig blevet anbragt i strukturen her. Det er en åbenbaring, uden vi har fået et link. Vi skal ligesom selv trække gardinet fra og se, hvad sker der her, som vi kan bruge. Hvis ledelsen ville hjælpe på vej, så vi kunne se en sammenhæng mellem vores aktiviteter, og det, der sker på CDM”. (L)*

*”Ja, jeg synes, det er en god ide at have sådan et center. Absolut. Det som jeg savner, måske, er et tydeligere mål med centeret. Skal det være et center, der forsker i pædagogisk metode, eller skal det være et center, der hjælper os andre til at bruge pædagogikken i undervisningen. Hvad er egentlig formålet. Det er lidt uklart for mig”. (U)*

*”Det virker på mig som om CDM er skabt som sådan en lynkineser herude. Og så skal vi ligesom tage dem, fordi de er her. Jeg synes ikke, at ledelsen lægger dem ind i vores undervisningsaktiviteter”. (L)*

Der bliver udtrykt et stort ønske om, at CDM bliver mere integreret i DTUs aktiviteter. CDM skal ud på institutterne og synliggøre, hvad de kan tilbyde. Det vil ifølge respondenterne højne kendskabet, men samtidig vil det også øge accepten af deres tilbud til underviserne. Respondenterne vil gerne have, at CDM skal være mere offensiv og i videre udstrækning stille sig synligt til rådighed for medarbejderne på DTU. Det er et vigtigt skridt at tage, hvis de ønsker fodfæste, bliver der givet udtryk for.

Den pædagogiske udvikling kræver tid og ekstra arbejde. Derfor ønsker respondenterne, at CDM skal bidrage med konkret hjælp, som dels forbedrer

undervisningen og dels hjælper underviseren. Det vil ifølge respondenterne give en tættere integration med institutterne.

*"Hvis man kunne få CDM til at hjælpe sig med noget, så man selv fik det nemmere, så ville man være glad. Men man er godt klar over, at hvis man beder dem om noget, så bliver det ikke nemmere. Det bliver mere arbejde". (L)*

*"Hvis de bliver integreret mere i de fælles aktiviteter herude, så vil man også få en platform, hvor man lettere vil kunne bruge dem". (L)*

Det bliver foreslået, at CDM kan blive bedre integreret på institutterne, hvis de fx påtog sig et medansvar for at udvikle og gennemføre et nyt og centralt kursus. Det kunne fx være kurset i videnskabsteori.

*"Der er et enkelt punkt, hvor de måske kan komme tydeligere på banen. Det er jo, vi skal jo snart undervise i videnskabsteori herude i en eller anden form. Der tror jeg, at mange faste lærere står lidt famlende. Her kan de redde og fylde det hul ud. Så tror jeg, der er mange, der vil få en konkret og mere positiv opfattelse af instituttet". (L)*

*"Måske at de gik ud ind imellem og deltog i kurser. Sammen med den der nu har ansvaret for kurset". (U)*

I det hele taget ønsker underviserne, at CDM skal forsøge at være mere opsøgende. Underviserne skal opleve, at CDM har nogle tilbud, som de kan bruge. Og så skal det være nemt for dem at følge kurser eller andre aktiviteter. Respondenterne giver udtryk for, at de fx gerne vil deltage i små praktisk anlagte minikurser med et konkret og brugbart udbytte.

*"Jeg tror, det vil tiltrække en hel del, hvis de fx udbød et kursus, som handler om quizzes, hvordan bruger vi det i undervisningen. Eller sådan nogle konkrete emner, der er direkte brugbart. Så er jeg helt sikker på, at de vil få en stor søgning på de der kurser". (U)*

*"I virkeligheden var det jo bedre, at de hjalp med aktiv planlægning af kurser i stedet for at skrive rapporter". (L)*

Det er de færreste undervisere, som aktivt søger informationer om pædagogisk udvikling og mulighederne i undervisningen. Derfor opsøger de generelt ikke CDM. Det betyder imidlertid ikke, at CDM ikke har en berettigelse i respondenternes verden – og specielt de yngre diplomlærere kan se nogle muligheder.

*"Jeg synes også, det er vigtigt, at der er sådan noget herude. Vi bruger så meget tid på at undervise". (L)*

Det bliver opfattet som meget relevant at have personer med pædagogiske spidskompetencer. Men det er ikke forskning indenfor emnet, der er behov for. Det bliver i stedet efterlyst konkrete og målrettede korte kurser. Og så skal CDM være offensiv og rådgivende – også gerne i forhold til specifikke nye undervisningsforløb.

*"Vi har brug for en konsulentvirksomhed om pædagogik herude. Det har vi brug for". (U)*

Respondenterne giver udtryk for, at det vil være en afgørende forudsætning, for CDMs succes med dette, at medarbejderne på DTU tager CDMs eksistens og rolle mere alvorligt. For at komme i den situation, så er der en række af respondenternes ønsker til CDM, som skal opfyldes.

*"DTU skal måske tage CDM lidt mere alvorligt". (U)*

## **Del IV: Undervisning og pædagogik på CBS**

---

### **Indledning**

I denne del formidles resultaterne fra fokusgrupperne med deltagere fra CBS. Der vil blive sat fokus på at gå i dybden med respondenternes svar samt at få afdækket de nuancer og synspunkter i interviewene, som ikke er præsenteret i hovedkonklusionerne. Afsnittet følger den samme tematiske struktur, som Del III.

### **Ansvar for udbyttet af undervisningen**

Blandt respondenterne er der bred enighed om, at det er de studerende selv, der først og fremmest har ansvaret for, at de får noget ud af undervisningen på CBS. Men flere af respondenterne fremhæver, at de studerende – specielt på de første studieår – ofte ikke udviser den fornødne selvstændighed. De kan have svært ved at tage ansvaret alvorligt. De studerende udviser måske ikke den samme nysgerrighed og selvstændighed, som tidligere og mange har svært ved at tage hånd om deres situation.

*”Specielt overfor de nye studerende, slås vi med at ansvarliggøre dem. Få dem til at tage ansvar for deres uddannelse. Og det synes jeg er et løbende problem. Når man selv i sin egen studietid er vokset op med, at det ansvar er naturligt placeret hos den studerende, så forekommer det meget svært og fjernt for de nutidige studerende at tage dette ansvar. Og det skal vi som undervisere løbende få spillet den bold, som rettelig hører til de studerende, over til de studerende, for de tager ikke imod den fra starten”. (U)*

Respondenterne mener entydigt, at underviserne har ansvaret for undervisningen. Men hvis de studerende ikke også deltager aktivt i denne proces, så får de ikke et udbytte. Det bliver derfor påpeget, at de studerende skal være aktive.

*”Læring er jo sådan en relation, vi kan jo ikke sådan hælde viden og læring på dem. De skal selv deltage i det”. (L)*

De studerende fra CBS er enige i, at de selv har ansvaret. Men samtidig påpeger de, at undervisernes så bl.a. også har ansvaret for at kunne svare på de spørgsmål, som de har.

*”Det må helt klart være vores eget ansvar”. (S)*

*”Jeg synes, at lærere har et ansvar for at svare på de spørgsmål, der kommer”. (S)*

En af lederne giver udtryk for, at de studerendes fritidsarbejde ofte fylder meget i deres hverdag. Mange studerende har meget erhvervsarbejde ved siden af studierne, og det kan nemt gå ud over interessen. Det bliver da også nævnt, at den akademiske nysgerrighed er svær at vække. Der er mange ting, der måske er mere interessante end studierne. Det fører også til, at nogle studerende forveksler underholdning med læring.

*”Studerende, nogen gange forveksler underholdning med læring”. (L)*

Som det bliver påpeget af en leder, så er det ikke blot et spørgsmål om den rigtige pædagogik. For selvom den er til stede, så kræver det stadigvæk en indsats af de studerende.

*”Hvem er det, der har ansvaret for, at de der studerende lærer noget. Er vi ved at rykke det derover til, at det er pædagogikkens problem, hvis de ikke lærer noget. Jeg ved godt, at der er en dialektik her, men det er ligesom det nu bliver gjort så meget til, at hvis vi nu gør det rigtig, så lærer de det nok. Vi vil gerne udfordre dem til selv at blive nysgerrige”. (U)*

De studerende vurderer selv, at de modnes betydeligt i overgangen fra HA til kandidatstudiet. Samtidig føler de, at de bliver taget mere alvorligt af CBS, når de kommer på overbygningen, ligesom de selv vurderer, at de er blevet mere voksne.

*”I hvert fald på HA, der var helt klart et fokus på de studerende, som en eller anden metervare”. (S)*

*”Der på HA, der sad man ekstremt mange mennesker, og man kom direkte fra gymnasiet, og der var ikke rigtigt nogle, der turde række hånden i vejret, hvor her på cand. merc. For det første er folk blevet de år ældre”. (S)*

### **Undervisernes holdning til deres job**

Underviserne synes generelt, at de har et spændende job med mange interessante arbejdsopgaver. CBS er med til at skabe nogle rammer og muligheder, som giver udfordringer i hverdagen.

De studerende på CBS er også generelt tilfredse med deres studier. Der kan være forskellige ting, som bliver påpeget og som de ønsker forbedret, men det overordnede indtryk er, at de er godt tilfredse.

Specielt de yngre undervisere kan dog godt føle et vist pres, hvilket bl.a. hænger sammen med deres undervisningsforpligtigelser. Hver gang man har undervisning, så kræver det tid til forberedelse. Og da respondenterne gerne vil levere god undervisning, så bliver energien koncentreret om forberedelsen, hvilket betyder at forskningen kommer til at stå lidt i baggrunden. Det opleves som et generelt problem af mange undervisere.

*”Undervisningen bliver oplevet som et enormt pres. Hver gang jeg har to timers undervisning, så tager det mig også nogle timer at forberede, måske hele den uge har jeg svært ved at samle mine tanker om at skrive en artikel. Og det påvirker en og stresser en”. (U)*

Når de yngre undervisere føler dette pres, så hænger det som det vil fremgå af næste afsnit sammen med, at underviserne i vid udstrækning bliver målt på, at de kan levere gode forskningsresultater, hvis de skal fastansættes. Den usikre jobsituation er derfor samlet set med til at påvirke undervisernes prioriteringer og generelle holdning til deres job.

### **Den øverste ledelses holdning til undervisningen**

Respondenterne giver udtryk for, at den øverste ledelse på CBS i mange sammenhænge giver undervisningen en høj prioritet. I nogle sammenhænge kan der være mere fokus på udvikling end på drift. Det bliver nævnt, at det er vigtigt med udvikling af pædagogik og undervisning, og der bliver gjort meget ud af at gøre opmærksom på, at man prioriterer det. Nogle af respondenterne oplever, at det er en prioritering, der primært udtrykkes ved de festlige lejligheder. Det antydes altså, at der er en forskel mellem, hvad der bliver sagt og gjort.

*”Der er ressourcer og også officielt udtalte politikker. Der lægger man meget vægt på undervisningen og pædagogikken”. (L)*

*”Jeg oplever nogle gange, at det er lidt på festtaleniveau”. (L)*

En af respondenterne påpeger imidlertid – lidt ironisk provokerende – at der praktisk taget er opbakning til næsten alt på CBS, hvorfor han anser spørgsmålet om prioritering for at være irrelevant.

*”Jeg kan ikke finde på nogle emner, udover det at tage af kassen, som der ikke er opbakning til fra den øverste ledelse”. (L)*

Der er generel enighed om, at der i næsten alle tilfælde er opbakning til udviklingsinitiativer i form af økonomiske midler, hvilket der sættes stor pris på. Hvis der fx er forslag fremme om nye uddannelser, så bliver de finansielle midler fremskaffet. Med undtagelse af det sproglige fakultet, så er det også vurderingen, at der generelt kan bevilges tilskud til særlige aktiviteter, som bl.a. handler om udvikling af undervisningen.

*”Ledelsen bakker det op i den forstand, at der er penge til dette her”. (L)*

*”Hvis man kommer med forslag til en ny uddannelse, så kan man godt få penge til den”. (L)*

Underviserne oplever, at ledelsen i de senere år har lagt pres på for at få udviklet undervisningen og gjort den bedre. Og der er kommet krav om, at der skal undervises mere.

*”Der synes jeg helt klart, at presset har været stigende de senere år”. (U)*

Respondenterne mener generelt, at der er nogle klare barrierer i meriteringssystemet på CBS, som modarbejder en udvikling af undervisningen. Det hænger sammen med, at forskningen indtager en helt central placering, når der skal ansættes medarbejdere. Derfor oplever specielt de yngre undervisere et meget stort pres for, at de laver god publicerbar forskning, selvom det kan variere lidt fra institut til institut. Det er forskningen, der er adgangsbilletten til den faste stilling, og der bliver reelt ikke givet credit, hvis man leverer god undervisning. Det er et generelt synspunkt både blandt ledere og undervisere.

*”Specielt som adjunkt hvor man har et karrierepres, hvor man skal publicere så og så meget for at blive ansat”. (U)*

*”Når det kommer til stykket, så er det forskning, der tæller”. (L)*

Dette synspunkt finder støtte hos en af respondenterne, som har hæftet sig ved, at det i CBS's årsberetning altid er forskningen, der bliver vægtet højt. De undervisere, som har arbejdet med nye aspekter af undervisningen bliver typisk forbigået.

### **De studerende og undervisningen**

Respondenterne giver udtryk for, at de studerende kan have svært ved at fokusere deres indsats. Specielt i de første studieår har studenterne vanskeligheder med at blive bevidste om, at de ikke længere er elever på et gymnasium, men studerende på et videregående studie. Derfor mangler en del studenter modenhed, selvom det naturligvis varierer. Dette udgangspunkt skal underviserne tage højde for i undervisningen. Mange studenter kan fx være meget sky og usikre. Derfor kan det være svært at komme i dialog med

dem fx til forelæsningserne. De studerende udvikler sig imidlertid og har en helt anden modenhed på kandidatstudiet.

*"Der er et kolossalt stort spænd på Handelshøjskolen på de forskellige uddannelser i de studerendes forudsætninger". (U)*

*"Det er lettere på overbygningsuddannelserne at få et aktivt medspil". (L)*

De studerende bekræfter, at der sker en gradvis modningsproces, som især giver sig udslag længere henne i studiet.

Underviserne giver udtryk for, at de studerende i nogle tilfælde har en tendens til at optræde systembevarende. Det er ikke altid, at forslag til ændringer i undervisningen bliver modtaget positivt. Det kan være med til at lægge en dæmper på undervisernes lyst til at prøve nye tiltag.

*"Jeg synes mange gange, de er mere konservative, end vi er. Der er nogle ting, de er vant til". (U)*

Undervisernes giver flere gange udtryk for, at de betragter sig selv som udviklingsorienterede, mens de studerende i mange sammenhænge optræder systembevarende.

*"De fleste[undervisere] er meget åbne og meget forandringsvillige". (U)*

Studerterne bekræfter imidlertid i et vist omfang selv, at de kan være lidt forandringsangste og samtidig er hurtige til at dømme nye tiltag fra underviserne og på den måde sætte dem i bås. De udtaler bl.a.:

*"Hvis man lige pludselig bliver kastet ud i noget nyt, så kan det godt være utrygt. Jeg ved godt, det burde det ikke være, man er nok tryghedsnarkoman på et eller andet punkt". (S)*

*"Man kan godt rende og brokke sig, men når det så bliver lavet om, så havde man ligesom vænnet sig til det alligevel". (S)*

*"Jeg tror, vi har været hurtige til at dømme vores undervisere. Og hvis de har været kedelige i et halvt år, så bliver de ved med at være kedelige". (S)*

Undervisere og ledere giver også udtryk for, at de studerende ikke altid er i stand til at genkende den gode undervisning. Hvis et undervisningsforløb fx er meget krævende, så kan der være studerende, som reagerer modvilligt.

*"De kan ikke altid genkende kvalitet, når de ser den". (L)*

### **Undervisning og forskning**

Umiddelbart giver både undervisere og ledere udtryk for, at medarbejdere, der har både forskning og undervisning værdsætter deres forskning højere end undervisningen, hvilket vurderes som en generel tendens på CBS. Men der er dog markante forskelle fra person til person og fra institut til institut. En betydelig del af respondenterne knytter en stor identitet til forskningsopgaverne. De er på CBS, fordi de har en faglig interesse på et område. Undervisningen er så en opgave, der følger med.

*"Jeg betragter mig også helt klart først og fremmest som forsker". (U)*

*”Åh, jeg synes generelt nok, at de prioriterer forskningen højere. Det er ikke sådan venstrehåndsundervisning, men jeg tror ikke, det bliver prioriteret højest”. (L)*

*”Det er forskningen, der prioriteres blandt underviserne. Det finder jeg er et problem, men det er hele højskolens problem”. (L)*

*”Altså, vi har jo oprindeligt valgt faget, og ikke undervisningen som sådan”. (L)*

*”Der stilles store forventninger til, at man opfylder sin forskning. Der stilles store forventninger til, at man passer sin undervisning. Men i konkurrencen mellem de to, så er det forskningen, der vinder”. (U)*

Det bliver også nævnt af en underviser, at selvom interessen for forskningen måske er stor, så har man en ansættelseskontrakt, hvor der er indlagt nogle forpligtigelser til både at levere god forskning og god undervisning. Derfor kan man ikke bare tillade sig at lave sine egne prioriteringer. Samtidig bliver det nævnt, at forskningen kan opnå en ekstra berettigelse, hvis man bruger sine egne projekter i undervisningen, der så også bliver forskningsbaseret.

*”Når man har forpligtigelsen overfor både at undervise og forske, så bliver de to forpligtigelser lige vigtige i kraft af ens ansættelsesforhold, så er det ikke acceptabelt at noget af det halter”. (U)*

*”Du kan ikke levere god undervisning, hvis du ikke også laver noget forskning”. (U)*

*”Jeg ser meget min forskning, som knyttet til praksis. Og de måder jeg kan gøre det på, at levere noget undervisning”. (U)*

Endelig er der også undervisere, som er utroligt glade for at arbejde med de studerende og derfor også lægger meget arbejde og identitet i undervisningsgerningen. Det vil gerne udvikle og prøve nye metoder og undervisningsformer.

Uanset om man primært betragter sig som forsker eller underviser, så får undervisningen nemt en høj prioritering. Det hænger sammen med, at undervisningen rent praktisk skal foregå på specifikke tidspunkter og steder. Derfor skal forberedelsen være foregået forinden. Forskningsprojekterne er typisk langstrakte, og har en høj grad af fleksibilitet indlagt i forhold til, hvornår på ugen eller dagen arbejdet bliver udført. Derfor oplever flere undervisere, at forskningen nødtvunget må træde i baggrunden.

*”Forskningen er det vigtigste, men undervisningen bliver det vigtigste. For man skal hele tiden være til stede, altid under stort tidspres”. (U)*

*”Det er altid forskningen, man kan nedprioritere ... i takt med at undervisningskvaliteten skal stige og stige, fordi den bliver evalueret mere og mere, og den bliver gjort mere og mere markedsafhængig, så bliver man tvunget til at skulle prioritere undervisningen”. (U)*

Meriteringssystemet på CBS er et andet helt centralt aspekt, som også bidrager til at understøtte forskningens position. Specielt de yngre undervisere er meget opmærksomme på, at de skal lave gode forskningsresultater, hvis de vil have faste stillinger etc. Det bidrager derfor også til, at forskningen får en central placering.

*"Vores belønningssystem belønner forskning. Stort set ene og alene". (U)*

De studerende på HA-niveau, oplever ikke i hverdagen, at CBS også er en forskningsinstitution. Det er først på overbygningsuddannelsen, at de studerende for alvor stifter bekendtskab med forskningsresultater. Der sker derfor gradvist en bevidstgørelse om, at en del af undervisningen rent faktisk er forskningsbaseret.

*"Jeg har ikke rigtigt været i kontakt med forskningen, før jeg kom på cand. merc. Der har jeg slet ikke haft fornemmelsen af, at der overhovedet foregik andet end undervisning på Handelshøjskolen". (S)*

*"De går ind og underbygger, det der står i bøgerne med nogle af deres egne undersøgelser. Og det er positivt". (S)*

### **Fordeling af tid og ressourcer**

Den generelle holdning hos respondenterne er, at de økonomiske ressourcer er til stede, hvis man enten ønsker at oprette nye uddannelser eller lave pædagogisk udviklingsarbejde – dog med variationer mellem institutterne. Respondenterne fra det sproglige fakultet oplever, at de ikke har økonomiske midler til udvikling.

*"Studienævnet er villige til at give ressourcer til en lærergruppe, der vil lave noget ... Det er ikke pengene, der er problemet, det er tiden". (L)*

*"Der er mange spændende kurser, men hvordan får man tid til at melde sig til dem". (L)*

*"Min erfaring er, at man som regel er i stand til at forhandle sig frem til at få dækket nogle af de behov der, hvis man gør en indsats selv". (U)*

Men der er et tidsaspekt, som gør sig gældende, hvis underviserne skal engagere sig på området. De oplever nemlig, at det kan være tidskrævende at deltage i ansøgninger om økonomiske midler og samtidig kræver det ofte en ekstra indsats, når projektet skal realiseres.

Lederne giver udtryk for, at deres indflydelse på tildeling af tid og ressourcer er relativt begrænset. Denne kompetence er placeret i de højere ledelseslag hos bl.a. institutlederne.

Både ledere og undervisere efterlyser generelt flere ressourcer til at arbejde med IT i undervisningen. Det er et af de områder, som de vurderer, kan være med til at afprøve nye metoder.

Respondenterne er generelt tilfredse med de fysiske rammer på CBS, men der er store forskelle mellem CBS adresser. På Julius Thomsens Plads fungerer tingene bare ikke, mens det på Solbjerg Plads er meget bedre. Det er specielt de undervisere, som anvender IT i deres undervisning, som er afhængig af teknisk udstyr. Deres undervisning – eller ønsker om at afprøve nye undervisningsmetoder – kan derfor blive slået i stykker, hvis ikke udstyret fungerer. Specielt i forbindelse med semesterstart kan det være vigtigt, at der er installeret bestemte programmer på computerne.

*"Jeg er stærkt afhængig af, at udstyret fungerer. Hvis det ikke fungerer, så kan jeg risikere, at arbejdet er spildt". (U)*

Der er nogle enkelte faktorer omkring de fysiske rammer, som underviserne oplever er generende i hverdagen. Det drejer sig fx om, at der ikke er tilstrækkeligt mange videooptageapparater, at der ikke er dagslys i auditorierne, at der ikke er mulighed for at lave små ”summegrupper” i forbindelse med forelæsningerne etc.

Studenterne udtrykker sig positivt om de fysiske faciliteter. Men de er samtidig også meget opmærksomme på, at der er store forskelle mellem de forskellige adresser, som CBS har i København.

### **Eksperimenter med pædagogisk udvikling**

Når der bliver eksperimenteret med pædagogisk udviklingsarbejde, så kan de ske, fordi enkelte undervisere eller et hold af undervisere tager nogle initiativer, som bliver spredt blandt deres kollegaer.

*”Det er mere dynamiske lærere med interesse for pædagogik, der rejser spørgsmål, som så bliver diskuteret i lærergruppen”. (L)*

*”Det er også noget med Tordenskjolds soldater”. (L)*

Der foregår typisk ikke en systematisk og formaliseret erfaringsudveksling om pædagogiske spørgsmål, selvom studienævnene på nogle institutter kan spille en central rolle. Det er i vid udstrækning noget, der udvikles i uformelle sammenhænge, hvor man diskuterer ideer og erfaringer med de nærmeste kollegaer. Når det foregår på den måde, så hænger det sammen med, at det er meget fleksibelt og kan ske, når det aktuelle behov er der. Ofte kan det nemlig være svært at finde tiden i kalenderen – også selvom viljen er der – og samtidig kan det svært at samle kollegaerne på samme tidspunkt.

*”Der kan altså komme meget udvikling ud af bare at sidde og tale om, hvad man nu har gjort på de forskellige studier...man skal igen passe på ikke at se det der udvikling som de store hug”. (L)*

Udviklingen af undervisningen sker i høj grad også i de tilfælde, hvor flere undervisere i fællesskab har ansvaret for at afvikle et kursus. Det igangsætter en proces, hvor man skal argumentere for sine pædagogiske valg. Men i mange sammenhænge er det som sagt enkeltpersoner, der prøver nye ideer i undervisningen. Det betyder også, at den pædagogiske udvikling kan have svært ved at komme videre til kollegaerne, fordi erfaringsudvekslingen ikke altid er systematiseret.

*”Der er et team omkring det, ikke. Hvor man både er med til at planlægge og man følger så at sige hinanden i nogenlunde det samme forløb henad vejen, så den del af det, den synes jeg er enormt værdifuld. Altså, hvad gjorde du egentlig i den situation”. (U)*

*”Ellers så går jeg ud fra, at når jeg planlægger undervisningen sammen med andre, så er det jo der vi diskuterer og drøfter, hvilke virkemidler kan vi egentlig bruge”. (U)*

*”Jeg oplever også, at der er stor opbakning til nye pædagogiske initiativer, men jeg synes, at de har svært ved at sprede sig. Det bliver mellem den pågældende lærer og vedkommendes studerende. Vi kunne godt blive bedre til at lære af hinanden”. (L)*

Studienævnenes engagement varierer meget. På nogle institutter er der et stort engagement, mens det er mere beskedent på andre. Generelt er

studienævnenes engagement i pædagogisk udvikling dog ikke særlig stort. Studienævnene kommer primært på banen, hvis der skal gennemføres større og mere gennemgribende reformer. På nogle institutter er det i lærergruppen, at de pædagogiske diskussioner finder sted.

*”Der foregår næsten mere pædagogisk diskussion i læregruppen, end der egentlig gør i studienævnet. Studienævnene forholder sig til evalueringer og også de pædagogiske aspekter af det”. (L)*

På nogle institutter er der såkaldte disciplingrupper, hvor undervisningen bliver drøftet, ligesom nogle undervisere også drøfter ideer med instruktorerne. Det er bl.a. i disse typer af fora, at der finder en udvikling sted.

*”Jeg diskuterer med kollegaer og prøver at vende ideer med instruktorer, som er meget tættere på de studerende, end jeg er”. (U)*

*”Disciplingrupper drøfter undervisningen”. (L)*

På institutplan bliver der sjældent diskuteret pædagogisk udvikling. Her er der oftest fokus på forskningen.

### **Deltagernes arbejde med pædagogik**

Specielt de yngre undervisere giver udtryk for, at de gerne vil eksperimentere, men i mange tilfælde, så har de rigeligt at gøre med at gennemføre de enkelte undervisningsforløb og sikre en høj faglighed. Underviserne giver udtryk for, at jo mere sikre de føler, de er fagligt set, jo mere overskud får de til at videreudvikle deres egen undervisning.

*”Jeg tror endda, at mange yngre kæmper med at komme ovenpå i forhold til undervisningssituationen, så det der med at skulle komme ind i en proces med at revidere og gøre tingene bedre. Det tager altså lige et par år eller tre, før man er i stand til rigtigt at gå i gang med det”. (U)*

Underviserne vil gerne give de studerende medbestemmelse på undervisningens indhold og tilrettelæggelse. Men de vurderer, at det først er muligt, når de er kommet et godt stykke hen i studiet. Det hænger sammen med, at de studerende skal have et bedre indblik i, hvad det vil sige at blive undervist på et videregående studie. Det er først, når de har konkrete erfaringer, at de overhovedet vil kunne bidrage.

*”Hvis man sidder der som ny studerende, så aner man jo ikke, hvad der er op og ned, og hvad kan jeg få indflydelse på. Og hvad vil jeg egentlig. Hvis de ikke har nogen erfaring på pædagogikken”. (U)*

*”På de første 2 år, der er det helt klart min holdning, at det skal være et meget styret forløb”. (U)*

Selvom underviserne mener, at de studerende i de først år ikke bør involveres i videre omfang, så nævner en af underviserne alligevel, at det kan være vigtigt at give dem en fornemmelse af indflydelse, fordi det kan virke motiverende og måske forhindre klager eller dårlige evalueringer. De studerende på overbygningsstudierne er generelt glade for, at de kan gå i dialog med deres undervisere. Alt afhængig af den specifikke undervisningssituation, oplever de studerende generelt, at de bliver hørt.

*"Jeg tror, at alle de klasser og hold, jeg har været med på, der har læreren altid kastet bolden ud til os og sagt, at hvis der er noget, I synes, skal være anderledes, så skal I bare sige til". (S)*

Flere af underviserne nævner, at det kan være for kedeligt ikke at udvikle sin egen undervisning. Derfor vil flere af underviserne også gerne afprøve forskellige metoder.

*"Meget projektarbejde, meget gruppearbejde, cases, almindelig lærerstyret undervisning. Jeg forsøger at variere det så meget som overhovedet muligt". (U)*

Men hvis man fx har meget forelæsningsbaseret undervisning, så kan det være svært at få alle med. Derfor påpeger flere undervisere, at det er afgørende, at man selv fastsætter et ambitionsniveau for, hvor mange procent af studentermassen, man ønsker at nå med sin undervisning.

*"Det kan man ikke lade være med. Ellers bliver det også for kedeligt for en selv". (U)*

*"Ved forelæsninger må man bestemme, hvor mange man vil nå; 10 eller 70 pct?". (U)*

Der er lidt uenighed om, hvorvidt den forelæsningsbaserede undervisning giver begrænsninger i forhold til at eksperimentere og arbejde med pædagogik. Men alligevel afprøver flere af underviserne forskellige metoder.

*"Jeg synes ikke, der er så mange valg, når man står foran 120 studenter". (U)*

*"Jeg kører det alternativt ved at illustrere det ud fra noget af min egen forskning eller en artikel, jeg har læst". (U)*

*"Gør meget ud af multiple choice på forelæsninger. Studenterfremlæggelser, cases, så de viser, at de kan beherske teoretisk stof. Studenterrefleksioner, studenteroplæg". (U)*

*"Så er der summemøder, hvor man beder de studerende om at forholde sig til noget på tre minutter". (U)*

Selvom underviserne eksperimenterer med forskellige metoder til at aktivere og inddrage de studerende, så kan begejstringen for forelæsninger alligevel ligge på et meget lille sted. Samtidig gør de studerende opmærksom på, at forelæsningsens kvalitet afhænger meget af underviserens personlighed og evne til at begejstre tilhørerne.

*"Jo flere der er, jo mindre dialog er der, og jo mere kan du sove, hvis du er træt". (S)*

*"Der er nogle forelæsere, der er enormt gode og forstår at drage eleverne ind i det. Og der er nogle, der står i deres egen lille osteklokke". (S)*

Flere af underviserne nævner, at en formaliseret kollegavejledning, hvor man overværer hinandens undervisning, vil være en god måde at udvikle sig på. Når underviserne ikke bare praktiserer det uformelt, så hænger det også sammen med, at man har en forfængelighed overfor at udstille sine evner som underviser overfor kollegaerne.

*”Der er da ingen af os, der har lyst til at lægge os selv frem på bordet. Hverken pædagogisk eller forskningsmæssigt for den sags skyld”. (U)*

### **Ansvar og kompetencer omkring pædagogik**

Studienævn, disciplingrupper, lærergrupper samt en række andre fora danner – afhængig af det enkelte institut – en mere eller mindre formel ramme om den pædagogiske udvikling. Men i sidste ende hviler ansvaret for udvikling af undervisningen på den enkelte underviser. Underviserne vil generelt gerne påtage sig ansvaret – også selvom de oplever, at der er nogle ydre forudsætninger, som ikke understøtter, at de påtager sig ansvaret.

Ledernes ansvar træder hovedsagelig i kraft, når evalueringerne peger på, at en underviser ikke gør det godt nok i forhold til de studerende ønsker.

Den pædagogiske kompetence opsøger underviserne selv. Men det foregår ofte på ad-hoc basis. Det sker gennem uformelle samtaler med kollegaer, som man vurderer har erfaringer og kan bidrage på specifikke områder. Learning Lab er ikke det første respondenterne tænker på, når samtalen drejer sig om pædagogisk kompetence og ansvar. Men man er bevidste om, at centeret har en know-how på området, som også kan bruges i flere sammenhænge, end det faktisk sker.

### **Intern evaluering – formål og opfølgning**

De interne evalueringer som arrangeres af studienævnene udtrykker flere af respondenterne kritik overfor. Det hænger bl.a. sammen med, at evalueringerne kan være svære at anvende i praksis som et fundament for tilretning og udvikling af undervisningen.

*”De der evalueringer, der bliver arrangeret af studienævnet, hvor man skal krydse noget af og så får en karakter, 3,8 eller 4,2, det mener jeg ikke, man kan bruge til noget som helst. De er i hvert fald ikke et udtryk for kvaliteten i undervisningen. De er måske et udtryk for, om man er sjov at høre på, eller man laver et godt show. Men man lærer i princippet ingenting, og det siger de her undersøgelser intet om”. (U)*

*”De giver ikke svar på de ting, som for alvor kan føre til et kvalitetsløft af undervisningen”. (U)*

Resultaterne fra evalueringerne indeholder altså ikke i tilstrækkelig grad informationer, der er brugbare for underviserne. Men alligevel så oplever flere undervisere, at evalueringerne kan give et fingerpeg om, hvor man befinder sig, selvom de ikke identificerer de områder, som skal forbedres. En af lederne giver da også udtryk for, at hvis en underviser konsekvent får dårlige evalueringer, så er der et meget konkret problem, som han skal forholde sig til.

*”Er det et katastrofalt resultat, så ved jeg, at jeg har gjort noget galt”. (U)*

*”Hvis der er lærere, som konsekvent får lave ratings, så har vi et muligt problem”. (U)*

Det er forskel på, hvordan der bliver fulgt op overfor de undervisere, som får dårlige evalueringer. På cand. merc. bliver underviseren frataget sin undervisning, hvis vedkommende får tre dårlige evalueringer i træk. På nogle institutter tager den ansvarlige leder eller fagansvarlige en samtale med underviseren og prøver at få talt om mulighederne for at gøre det bedre. Andre steder bliver der sendt et brev, hvor der gøres opmærksom på den

dårlige evaluering. Hvis en underviser får positive evalueringer, så er der også nogle ledere, der sender et brev. På et af institutterne vil de slet ikke forholde sig til evalueringernes resultater, hvis der er færre end 25 pct., som har udfyldt skemaerne.

På nogle institutter eksperimenterer underviserne med andre former for evalueringsmetoder. Nogle steder bliver der lavet egentlige evalueringsseminarer, hvor der deltager studenter andre steder, er der såkaldte linieudvalg, som løbende giver feedback. Fokusgrupper er også en metode, som skal til at afprøves i praksis.

Nogle undervisere bruger også Delfi-metoden, som giver mange brugbare informationer. Og på et andet institut er de i gang med at eksperimenterer med et system, så de studerende hele tiden kan komme med kommentarer per e-mail.

*"Vi har oprettet sådan en forslagskasse, hvor de studerende løbende kan gå ind og komme med input". (U)*

Det bliver nævnt af flere respondenter, at det er et problem, at de studerende ikke får tilbagemeldinger på evalueringens resultater. De studerende peger også selv på dette problem. De ved ikke, hvad der kommer ud af at udfylde evalueringsskemaerne, hvilket også er en af årsagerne til, at de ikke gør det så ofte. De studerende siger:

*"Det er svært gennemskueligt, om det rent faktisk bliver taget til efterretning. Det kan man jo ikke se". (S)*

*"Når man evaluerer en underviser, så er det en man har haft og ikke kommer til at få igen". (S)*

Underviserne giver i al almindelighed evalueringerne kritik for, at de åbner mulighed for, at studenterne fuldstændig ansvarsfrit kan kritisere undervisningen. De bliver ikke på noget tidspunkt konfronteret med deres synspunkter, hvilket svækker deres værdi.

*"Det hænger bl.a. sammen med, at det er totalt omkostningsfrit for de studerende at evaluere os på alle mulige dimensioner. Uanset om de har læst, uanset hvor mange lektioner, de har deltaget i eller hvor aktive, de har været". (U)*

*"Mange af dem bruger det som en måde at komme af med noget galde på". (U)*

Specielt de yngre undervisere giver udtryk for, at de tager det meget personligt, hvis de får en dårlig evaluering. Det kan være meget ubehageligt. Derfor prøver man også at forbedre nogle af de ting, som man tror de studerende er utilfredse med.

*"Hvis man er ny underviser, så er det da også forfærdeligt at få af vide, at man er nervøs, fx". (U)*

I al almindelighed har underviserne ikke noget imod evalueringer. Evalueringerne er med til at sætte fokus på undervisningskvaliteten og bidrager derfor til en øget bevidsthed om betydningen. Men de skal give brugbare og fremadrettede informationer. Der er da også flere undervisere,

som selv evaluerer deres egen undervisning med den klare målsætning, at de selv kan forbedre den.

*”Man bliver tvunget til at tage stilling til undervisning. Også via de evalueringer der kører. Det får mere og mere vægt”. (U)*

*”Det er også meget rart at vide, om man gennemgår for hurtigt og stiller for små eller for store krav til dem. Altså nogen gange kan det også være tilfældet, at de studerende kommer og siger, at de kunne have arbejdet meget mere”. (U)*

### **Aktuelle udfordringer og behov**

Når underviserne og lederne bliver bedt om at forholde sig til de aktuelle udfordringer og behov, de oplever i hverdagen, så bliver der nævnt en række forskellige områder.

Som det tidligere er blevet nævnt, så har specielt de personer med undervisningsansvar et ønske om at få gode ideer til deres daglige undervisning. De vil gerne have rådgivning på det helt praktiske plan. Også en af de ældre og meget erfarne undervisere oplever, at han har et behov for et kursus i pædagogik.

*”Det jeg savner, det er det mere mikropædagogiske. Hvordan stiller man sig op første gang overfor 240 studerende”. (U)*

*”Jeg synes der er en ting, der er vigtig. Nu har jeg været her i så mange år, så nu vil jeg gerne på et pædagogik-kursus. Det har jeg aldrig været. Jeg mener det på den måde, at man godt kan blive lidt mindre obs på det med pædagogikken efterhånden. Jeg har en eller anden fornemmelse af, at jeg har været her så længe, så det kan jeg da. Men hvis det ikke fungerer overfor en eller anden gruppe”. (U)*

De unge undervisere oplever et behov for, at de får mulighed for at undervise på de samme kurser flere gange i træk, så de på den måde får rutine og kan fokusere på den pædagogiske udvikling. Samtidig er der et stort ønske om at udvikle forsøg med kollegiasupervision. Disse aktiviteter skal indgå i meriteringsstrukturen, så det pædagogiske arbejde får en højere status. Der er et ønske om, at der skal komme fokus på den gode underviser samt at det bliver en del af meriteringsstrukturen.

*”Det der med at have nye kurser hele tiden, de undergraver det pædagogiske, fordi man skal koncentrere sig om det faglige”. (L)*

*”Få fokus på at belønne den gode underviser. Gøre det til en del af kulturen”. (L)*

Det bliver bl.a. nævnt, at der er et stort behov for at udvikle den IT-støttede undervisning. Samtidig bliver der givet udtryk for, at der mangler IT-udstyr og lokaler fx i forbindelse med eksamener, hvor de studerende burde have mulighed for at bruge PC, fordi de ikke er vant til at lave håndskrevne eksamensopgaver.

Endelig udtrykkes der et ønske om, at der bliver arbejdet med at udvikle et evalueringssystem, som får en værdi, så underviserne kan bruge resultaterne.

*”Det med at få etableret et evalueringssystem, som giver value for money og kan bruges i den pædagogiske udvikling er en virkelig udfordring”. (L)*

## Learning Lab (CBS LL)

### Kendskab til Learning Lab

Flere af respondenterne er udvalgt netop på baggrund af deres konkrete erfaringer med CBS LL, hvor de har deltaget i forskellige typer af kurser. Derfor har de også et førstehåndskendskab til CBS LL og centerets generelle tilbud. Respondenterne vurderer, at det generelle kendskab til CBS LL på CBS er bredt, men det eksisterer kun på et relativt overfladisk niveau.

Der er temmelig mange af både undervisere og ledere, der bladrer i CBS LLs kursuskatalog, når det udkommer. På den måde bliver de løbende holdt orienteret om centerets tilbud. Men flertallet af respondenterne mener, at CBS LL skal gøre en indsats i andre sammenhænge, hvis det skal opnå et højere kendskab i bredere kredse.

*”Kursuskatalog, for det er der, man bliver opmærksom på, at de stadig eksisterer”.*

*”De skal gøre mere opmærksom på sig selv, ellers så lægger vi brochuren”.*

Der er et par af respondenterne, som nævner at CBS LL burde have en mere central fysik placering, så man oftere kom forbi deres lokaliteter. På den måde får centeret en mulighed for at højne kendskabet og løbende gøre opmærksom på dets eksistens. Det vil måske føre til, at flere i sidste ende vil tage imod deres tilbud.

Når det primært er de respondenter, som har deltaget i CBS LLs aktiviteter, der kender til dem, så hænger det meget sammen med, at CBS LL ikke er tilstrækkeligt synlig på de enkelte institutter.

Der var kun én af CBS-studerne i fokusgruppen, som havde hørt om CBS LL, mens der kun var en af underviserne, som aldrig havde hørt om CBS LL.

*”Jeg har aldrig hørt om LL, så derfor vil jeg afstå fra at kommentere det”.*  
(U)

### Erfaringer med Learning Lab

Der er flere af respondenterne, som har deltaget i CBS LLs adjunktkursus. Det har de overordnet set været glade for. Hvis man som ny lærer skal til at varetage et undervisningsforløb, så betragtes adjunkt-kurset som et godt supplement, med meget relevant indhold.

De respondenter som har deltaget i andre typer af kursusaktiviteter hos CBS LL har også haft et fagligt udbytte, som har beriget dem. Underviserne bliver betragtet som meget kompetente og engagerede i deres arbejde.

*”Jeg har været meget glad for at være på de to kurser, jeg har været på”.*  
(U)

*”Kurserne var meget kompetente”.* (U)

Det bliver dog nævnt, at CBS LL ikke har tilbud indenfor IT-området. Og de har ikke kompetencer indenfor fremmedsprogpædagogik, ligesom de ikke har gjort noget for at udvikle deres kvalifikationer på området. I samme åndedrag bliver det fremført, at CBS LL er særligt fokuseret på det økonomiske fakultet.

*”De aner intet om fremmedsprogpædagogik”. (U)*

Der er et par af underviserne, som regelmæssigt kommer på CBS LL. Det bliver nævnt, at de ansatte generelt er ildsjæle og er meget hjælpsomme, hvis man har spørgsmål eller konkrete opgaver, man skal have løst. Det bliver bl.a. fremhævet, at faciliteterne på CBS LL er gode. Til eksempel bliver det nævnt, at det er meget nemt at få lavet videoer, som de studerende kan bruge.

*”Jeg kan godt lide miljøet derovre. De er meget gode til at stille faciliteter til rådighed”. (U)*

*”Det er meget nemt at komme derover og lave nogle videoer som de studerende kan bruge”. (U)*

De respondenter som har deltaget i forskellige aktiviteter på CBS LL har været utroligt begejstrede for at få mulighed for at udveksle erfaringer med kollegaerne fra andre studieretninger på CBS. Det har været meget berigende, ligesom det også har givet plads til at reflektere over sin egen undervisning, hvilket der ikke altid er mulighed for i hverdagen.

*”Jeg synes, at det har været en fantastisk oplevelse på samværssiden, fordi det giver en plads for refleksion, som man ikke har i sin daglige undervisning”. (U)*

*”Jeg nyder at komme på LL og jeg synes, at samværet er utroligt givende”. (U)*

CBS LL har tilbud til institutterne om, at de kan rekvirere oplægsholder til deres pædagogiske møder. I den forbindelse bliver det nævnt, at denne aktivitet har fungeret godt.

### **Holdninger til Learning Lab**

Det er karakteristisk, at de personer som har deltaget i CBS LLs aktiviteter er relativt glade for centeret, selvom de også har meget direkte kritikpunkter og forslag til forbedringer. Hvis man ikke har deltaget i CBS LLs aktiviteter, så er der en tendens til, at kritikken er lidt skarpere. Når man ikke har brugt de tilbud, som CBS LL stiller til rådighed, så har det bl.a. også sammenhæng med, at man ikke direkte vurderer, at udbyttet vil være stort nok.

Kritikken af CBS LL går bl.a. på, at de kan have en tendens til at gøre pædagogikken til et mål i sig selv. CBS LL vil bidrage til, at man bruger den samme pædagogiske praksis uanset, hvilket fagområder der undervises på.

*”Det fører til en eller anden ensliggørelse af os. Og en selvstændiggørelse af pædagogik, som noget der er adskilt fra den daglige praksis. Det bliver let nogle principper”. (U)*

De respondenter der har denne opfattelse vurderer, at CBS LL er repræsentant for en bestemt pædagogisk retning eller praksis. Derfor har de en tendens til at ensrette pædagogikken. Det bliver kritiseret. Og kritikken skal ses i sammenhæng med, at underviserne oplever, at en del af deres kompetence kan blive overset. De vurderer selv, at de har en betydelig undervisningskompetence og har prøvet forskellige pædagogiske metoder.

*”Jeg synes, de har en tendens til one size fits all holdning til pædagogik. Vi ved, hvad der er god pædagogik”. (L)*

*”One best way”. (L)*

Flere af respondenterne mener derfor også, at CBS LLs aktiviteter kan være for langt fra deres daglige arbejde, fordi CBS LL ikke har tilstrækkelig viden om, hvad underviserne har af behov. Derfor formoder flere undervisere også, at CBS LL ikke vil være gode nok til at varetage deres behov for konkret pædagogisk opkvalificering og inspiration.

*”Det er farligt, når det bliver løsrevet fra den daglige praksis”. (U)*

*”Tænke på at møde os, der hvor vi er i vores undervisning. Komme ud og være med i vores undervisning og se, hvordan det fungerer, hvis de skal kunne gå ind og hjælpe os”. (U)*

*”Når de udvikler deres tilbud, som man skal rekvirere, så skal de gøre det på baggrund af en højere viden om, hvad der rent faktisk foregår på de enkelte uddannelser. Og det er den form for opsøgende.... Hvor de kommer til os”. (L)*

Den kritik som flere af respondenterne retter mod CBS LL hænger ifølge dem sammen med, at CBS LL ikke er tilstrækkeligt opsøgende i deres arbejde. CBS LL skal være mere opsøgende og arbejde målrettet på at integrere deres tilbud og aktiviteter på de enkelte uddannelser og institutter. CBS LLs medarbejdere skal derfor helt ud i klasselokalet, så de meget direkte får en føling med konkrete pædagogiske problemstillinger.

*”Det er lidt ligesom LL ikke har formået at forbinde sig med, hvad der foregår på de enkelte uddannelser”. (U)*

Det er den generelle holdning, at CBS LL skal kunne tilbyde specialiserede aktiviteter, hvor underviserne får ”tommelfingerregler”, som de kan bruge i praksis. De vil vide, hvordan man stiller sig op foran 120 mennesker i et auditorium for første gang. De vil have konkrete anbefalinger, som hjælper med at afvikle den praktiske undervisning på en hensigtsmæssig måde etc.

*”Tommelfingerreglerne vil jeg enormt gerne have... og dem synes jeg er enormt frugtbare og gode”. (U)*

*”Mine bedste opskrifter delt ud til kollegaer og andre”. (L)*

Der er en af underviserne, som er adjunktvejleder. Han vurderer, at CBS LL ville være en meget oplagt medspiller i forhold til at kvalificere ham som vejleder.

*”Ikke fået samspil om, hvordan det er at være adjunktvejleder, selvom det vistnok var meningen”. (U)*

Det bliver nævnt, at CBS LL hvert år får et ganske betydeligt budget, hvilket umiddelbart udtrykker, at området prioriteres højt. Derfor er det også vigtigt, at der kommer et større udbytte ud af denne investering. En respondent giver udtryk for, at CBS LL er et eksempel på skueværdier.

*”Nogle gange kan man godt stille sig selv spørgsmålet, er dette her en symbolsk eller en funktionel konstruktion, fordi det ligesom evalueringensheden er meget godt at kunne vise, når ministeriet kommer forbi”. (L)*

### **Ønsker til Learning Lab**

Som det er fremgået ønsker respondenterne, at CBS LLs tilbud i vid udstrækning skal give ideer til udvikling af den konkrete pædagogik. Tilbuddene skal være meget praksisorienterede og jordnære. Deltagerne fra det sproglige fakultet ønsker, at der bliver flere tilbud til dem, da de oplever, at deres behov slet ikke bliver dækket af CBS LL, ligesom de ikke mener, at CBS LL kender deres faglighed og dermed deres behov. Og generelt skal der tilbydes specialiserede kurser for de enkelte institutter.

*”På en eller anden måde, så skal det skrues sammen, så det passer bedre til ens virkelighed, ikke. Jeg får også indtryk af, at det måske er lavet lidt mere med henblik på det økonomiske fakultet end det sproglige. Så der kan de gøre noget”. (U)*

*”Jeg tror, det meget handler om, hvordan man fra Handelshøjskolen som helhed formulerer begrundelsen for at have et LL, og hvor meget man prioriterer det. Jeg kunne forestille mig, at LL kunne have meget mere added value, hvis de tilbød specialiserede kurser for de enkelte institutter”. (L)*

CBS LL skal også være bedre til at komme underviserne i møde. Og nogle peger direkte på, at CBS LL skal være en pædagogisk konsulentvirksomhed for institutterne – i større udstrækning, end det er tilfældet i dag.

*”Jeg synes også, det er værd at overveje, om noget af kursusudbuddet kan erstattes af en konsulentfunktion, hvor de stiller medarbejdere til rådighed for et fag eller nogle undervisere”. (U)*

Selvom respondenterne har en del kritikpunkter overfor CBS LL, så er der også en del selverkendelse iblandet.

*”Jeg synes også, vi må gribe lidt i egen barm. Det kan jo ikke nytte noget og sige: det ser jo interessant ud, men det må blive en anden gang. Det viser jo så lidt om vores egen prioritering af pædagogik. Om vi så er tilfredse med LL...”. (U)*

Et ønske der også bliver nævnt af en enkelt respondent, men som flere andre finder interessant er, at CBS LL med en given frekvens kunne lave pædagogiske evalueringer på de enkelte studier. CBS LL skulle så foretage en slags pædagogisk serviceeftersyn, hvor de vurderede den pædagogiske praksis med henblik på at udvikle den.