



Praksisnær Pædagogisk Kompetenceudvikling

Afrapportering af pilotprojektet PPK under KUUPI

Christina Juul Jensen
Agnete Lunddahl Jensen
Kirstine Dahl
Carsten Selch Jensen
Jan Sølberg

2014



Praksisnær Pædagogisk Kompetenceudvikling

Afrapportering af pilotprojektet PPK under KUUPI

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	5
KORT RESUMÉ	6
Hovedkonklusion	6
Resultater	6
Modeller for PPK.....	6
Anbefalinger.....	6
PRAKSISNÆR PÆDAGOGISK KOMPETENCEUDVIKLING.....	8
Baggrund (projektbeskrivelse)	8
Formål og mål	8
Succeskriterier	9
Rapportens opbygning	9
OVERSIGT OVER PÆDAGOGISKE KOMPETENCER PÅ KU (ARBEJDSPAKKE 1)....	11
Institut for Naturfagenes Didaktik.....	12
Kontakt	12
Publiceringer	12
Hovedopgaver	12
Faste kursustilbud	12
Projekter.....	13
Ressourcepersoner	14
Sektion for Pædagogik og Didaktik	17
Hovedopgaver	17
Faste kursustilbud	17
Projekter.....	17
Ressourcepersoner	17
Pædagogisk Center Samfundsvidenskab.....	18
Kontakt	18
Publiceringer	18
Hovedopgaver	18
Faste kursustilbud	18
Projekter.....	19
Ressourcepersoner	19
TEACH.....	21
Kontakt	21
Hovedopgaver.....	21
Faste kursustilbud	21

Projekter.....	21
Ressourcepersoner	22
ITMEDIA	23
Kontakt	23
Hovedopgaver.....	23
Kursustilbud.....	23
Projekter.....	23
Ressourcepersoner	24
ITLC	25
Kontakt	25
Relevante publiceringer	25
Hovedopgaver.....	25
Faste kursustilbud	25
Projekter.....	25
Ressourcepersoner	25
Kort sammenfatning.....	27
BEHOV FOR PÆDAGOGISK KOMPETENCEUDVIKLING (ARBEJDSPAKKE 2)	28
Kort om indsamlingsstrategien og det empiriske materiale	28
Spørgeskemaundersøgelse om pædagogisk kompetenceudvikling.....	29
Formål.....	29
Undersøgelhedsdesignet.....	29
Grundlaget	30
Åbne spørgsmål	30
Afkrydsningsspørgsmål	33
Sammenfatning af spørgeskemaundersøgelsen.....	34
Fokusgruppemøder	35
Formål.....	35
Projektets formål versus den faktiske opfattelse af, hvordan undervisernes behov kan imødekommes	35
Viljen til pædagogisk kompetenceudvikling.....	36
Uformelle og formelle rums indflydelse på pædagogisk kompetenceudvikling	37
Relationen til de pædagogiske enheder.....	39
Sammenfatning af fokusgruppemøderne	40
Konklusion på arbejdspakke 2.....	40
INTROKURSER I UNIVERSITETSPÆDAGOGIK PÅ TVÆRS AF FAKULTETERNE (ARBEJDSPAKKE 3).....	42
Indledning	42
Fra SAMF til TEO.....	42
Fra SCIENCE til HUM.....	43
Introduktion til universitetspædagogik	43
Kursusevalueringerne	43
Self-efficacy og tilgang til undervisning.....	44
Gennemførelse med deltagere fra HUM.....	46

EKSEMPLER PÅ ALTERNATIVE TILGANGE TIL UDVIKLING AF PRAKSIS	47
Eksempel 1 - praksisnær kursusudvikling	47
Afsøgning og analyse af kompetencebehovet	47
Evaluering	48
Eksempel 2 - længere projekt på et institut.....	50
Problemstilling og ønske til undervisnings- og kompetenceudvikling	50
Baggrunden	50
Formål	50
Model for arbejdet – udvikling gennem partnerskaber	50
Organisatorisk og fagligt samarbejde om undervisningsudvikling	50
Eksempel 3 - længere samarbejde med et institut	52
Et caseeksempel fra bacheloruddannelsen	52
Et caseeksempel fra kandidatuddannelsen	53
MODELLER FOR PRAKSISNÆR PÆDAGOGISK KOMPETENCEUDVIKLING (ARBEJDSPAKKE 4).....	54
Indledning	54
Model 1 – Generiske kurser	55
Model 2 – Praksisrettede kursusaktiviteter.....	55
Model 3 – Praksisnært samarbejde.....	56
ANBEFALINGER	59
BILAG 1.....	60
BILAG 2.....	63
BILAG 3.....	65
BILAG 4.....	70



Indledning

Som et led i Københavns Universitets UniversitetsPædagogiske Indsats (KUUPI) blev pilotprojektet Praksisnær Pædagogisk Kompetenceudvikling (PPK) iværksat i september 2013. PPK var ét af seks strategiske projekter, som blev til på det såkaldte Didaktiskudvalgs anbefaling. Oprindeligt blev projektet formuleret omkring et ønske om at få belyst behovet for et udbud af kortere kurser, som kunne udbydes på tværs af fakulteterne. Projektet blev udvidet til at handle om dels at belyse de eksisterende behov for kompetenceudvikling blandt underviserne, men samtidigt også en undersøgelse af alternativer til kurser i forbindelse med udvikling af undervisernes pædagogiske kompetenceudvikling, hvilket fremgår af følgende projektbeskrivelse.

Projektet blev til gennem et tværfakultært samarbejde ud fra en projektgruppe, som bestod af følgende medlemmer:

- Christina Juul Jensen, SAMF
- Agnete Lundedahl Jensen, HUM
- Kirstine Dahl, SUND
- Carsten Selch Jensen, TEO
- Jan Sølberg, SCIENCE (Projektleder)

Alle fakulteterne har således været repræsenteret med undtagelse af JUR, som IND har fungeret som repræsentant for i overensstemmelse med samarbejdsaftalerne mellem IND og JUR.

Kort resumé

Hovedkonklusion

Pilotprojektet har haft fire forskellige mål:

1. *At skabe en oversigt over enheder, som tilbyder pædagogisk opkvalificering på KU.*
2. *At få belyst et bredt udsnit af KUs underviseres behov for kompetenceudvikling.*
3. *At gennemføre en undervisningsaktivitet på tværs af fakulteterne.*
4. *At skabe modeller for Praksisnær Pædagogiske Kompetenceudvikling (PPK).*

Projektet er i vid udstrækning lykkedes med alle opnå alle fire mål.

Resultater

Undersøgelserne viste, at der er en udbredt skepsis blandt underviserne i forhold til, hvorvidt generiske kurser kan bidrage til at løse de udfordringer, som underviserne står med i deres daglige arbejde. Samtidigt pegede de på, at der er en stor tiltro til, at underviserne selv ville kunne udvikle deres undervisning, hvis bare de fik tid og lejlighed til at gøre det sammen med deres kollegaer. På trods af undervisernes skepsis har vi dog kunne demonstrere, at de generiske kurser kan være effektive i at skabe udvikling blandt underviserne på trods af deres almene karakter. Underviserne kan faktisk blive bedre undervisere af generiske kurser, men de har ikke nødvendigvis nemt ved at omsætte viden fra kurset til praksis.

Derfor er der behov for mere praksisnære kursusaktiviteter, som tager udgangspunkt i undervisningsmiljøernes konkrete praksis. For at imødekomme dette skal de pædagogiske enheder i højere grad i dialog med underviserne. Derudover har projektet peget på, at der også kunne være behov for flere samarbejder med undervisningsmiljøer omkring udvikling af undervisning. Undervisningsudviklingen synes typisk at ske i pædagogiske rum, som de pædagogiske enheder ikke normalt er en del af. Der er dog flere eksempler fra de pædagogiske enheder på, at forskellige samarbejder har været effektive til at skabe PPK, og det potentiale bør undersøges nærmere.

Modeller for PPK

Pilotprojektet har ledt frem til tre modeller for kompetenceudvikling, som kan imødekomme kravene om at være forskningsbaserede, behovsdrivne og (tildels) praksisnære:

Model 1 – Generiske kurser: Kurser som er defineret af de pædagogiske enheder, og som er relevante på tværs af flere kontekster.

Model 2 – Praksisrettede kursusaktiviteter: Kurseraktiviteter som udvikles i dialog med undervisningsmiljøer og som afvikles tæt på praksis.

Model 3 – Praksisnært samarbejde: Dette dækker over en brede vifte af muligheder for kompetenceudvikling, hvor de pædagogiske enheder indgår i kortere eller længere samarbejder omkring udvikling af praksis.

Anbefalinger

Følgende anbefalinger bygger på udredningsarbejdet i nærværende rapport og er rettet mod det fortsatte arbejde med at skabe pædagogisk kompetenceudvikling blandt underviserne på KU:

- Pilotprojektet har vist, at der er uopdyrkede potentialer for pædagogisk kompetenceudvikling, hvis man kan imødekomme undervisernes behov og ønsker i højere grad. Dette kræver bl.a., at de nuværende kursusudbud suppleres med mere praksisnære tilbud. De konkrete muligheder for dette bør udforskes nærmere.

- Der bør desuden udvikles procedurer for løbende indsamling af viden om undervisernes behov. Disse procedurer bør tænkes ind i de eksisterende kvalitetssikringsprocedurer.
- Underviserne benytter sig af både formelle og uformelle rum til at diskutere undervisning med kollegaer. Der bør udforskes, hvordan de pædagogiske enheder kan indgå i de diskussioner på en måde, som imødekommer undervisernes aktuelle behov.
- Det har vist sig at være meningsfuldt at migrere eksisterende generiske kurser til andre kontekster og stadig at opnå gode resultater. Men respondenterne i vores undersøgelser var generelt overbeviste om, at den slags kurser ikke fører til reel praksisudvikling. Denne tilsyneladende diskrepans bør undersøges nærmere.
- De universitetspædagogiske ressourcer opfattes ikke nødvendigvis som relevante eller tilgængelige for undervisere. Ressourcerne bør derfor synliggøres overfor undervisere, studienævn, studieledere, afdelingsledere, viceinstitutedere og prodekaner for uddannelse mm. Succesfulde og veldokumenterede eksempler på de pædagogiske enheders arbejde bør tænkes ind i enhedernes kommunikationsstrategier.
- De nye modeller for kompetenceudvikling (model 2 og 3) falder nemt uden for normale normer for deltagerbetaling, hvilket kan udgøre en økonomisk udfordring for enhederne. Der bør udvikles rimelige økonomiske modeller for, hvordan de pædagogiske enheder kan indgå i lokale samarbejder af kortere og længere varighed med undervisningsmiljøerne.
- De pædagogiske enheder har mange fælles interesser og udfordringer. Enhederne bør arbejde tættere sammen omkring udviklingen af de sammenlignelige tilbud, som de tilbyder i deres respektive miljøer (fx universitets/adjunktpædagogikum). Det samme gælder kurser eller andre aktiviteter, som man kunne hjælpe hinanden med at udbyde eller kvalificere på tværs af fakulteterne.

Praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling

Baggrund (projektbeskrivelse)

Der er et erkendt behov for underviserrettede aktiviteter, der adresserer problemer, som den enkelte underviser møder i sin praksis. Omfanget af undervisernes behov og hvori behovene består, er imidlertid ukendt, og der er behov for en mere systematisk tilgang til undervisernes kompetenceudvikling, som tager afsæt i deres behov. I denne sammenhæng fokuserer vi først og fremmest på fastansatte undervisere på KU.

Dette pilotprojekt lægger op til at belyse undervisernes behov på KU og til at udforske, hvordan man kan imødekomme dem. Pilotprojektet er et første skridt i retning af at opnå et systematisk overblik og samspil på tværs af fakulteterne på KU omkring udbuddet af aktiviteter, som kan tilgodese undervisernes behov. I projektet lægges der stor vægt på, at der arbejdes på tværs af fakulteterne for at opnå synergifordele mellem fakulteterne og for at udnytte kapaciteten på de pædagogiske enheder optimalt. Et vigtigt fokuspunkt vil således være at undersøge og afprøve, i hvilket omfang og hvordan eksisterende tilbud til undervisere, kan migreres og udbydes på andre fakulteter eller på tværs af fakulteterne. Hertil skal der skabes en model til udvikling af **praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling (PPK)**.

PPK skal her forstås som udbudte medarbejderudviklingsaktiviteter, som opfylder tre kvalitetskriterier: De skal være rettet mod at *imødekomme undervisernes behov* i forhold til at kunne levere høj kvalitet i undervisningen. Samtidigt er det afgørende for kvaliteten af undervisningsaktiviteterne, at de bliver *forskningsbaseret* i den forstand, at eksisterende viden og erfaring inddrages i afviklingen og udviklingen af dem. Sidst men ikke mindst er det vigtigt, at aktiviteterne så vidt som muligt bliver *praksisnære* og bygger på konkret undervisning for at sikre deres forankring i undervisernes egen praksis.

Formål og mål

Formålet med pilotprojektet er

1. at kortlægge eksisterende kompetenceudviklingsaktiviteter på KU med henblik på at få overblik over hvilke enheder er i spil, og hvad de enkelte enheder tilbyder undervisere (arbejdsplanke 1). Sekundært vil det være væsentligt at undersøge, hvordan de forskellige enheder arbejder med at imødekomme undervisernes behov.
2. at gennemføre en behovsundersøgelse blandt medarbejdere på KU. Denne undersøgelse vil bestå dels af en spørgeskemaundersøgelse (arbejdsplanke 2a) og dels af en række gruppeinterviews med udvalgte medarbejdere på hvert fakultet (arbejdsplanke 2b). Respondenterne til gruppeinterviews udvælges med henblik på at indfange en stor diversitet mht. erfaring som underviser, kursustyper, hvilket uddannelsesstrin vedkommende underviser på, køn og sproglige forudsætninger. Pilotprojektet skal, af hensyn til tid og ressourcer, belyse de væsentligste behov fremfor at afdække samtlige behov. Respondenterne forventes derfor ikke at kunne være repræsentative for samtlige undervisningsmiljøer på KU, men ikke desto mindre være repræsentative.
3. at tilpasse og gennemføre en undervisningsaktivitet på et eller flere andre fakulteter end det fakultet, som det udspringer fra ud fra principperne for PPK skitseret ovenfor (behovsdrevet, forskningsbaseret og praksisnær, arbejdsplanke 3).
4. at udvikle en model til at skabe andre PPK aktiviteter, som kan anvendes efter pilotprojektets afslutning (arbejdsplanke 4).

Undersøgelserne i pilotprojektet skal samtidigt danne grundlaget for et katalog over undervisningsaktiviteter, som kan bruges til en mere systematisk koordinering og migration af undervisningsaktiviteter til andre undervisningsmiljøer end deres oprindelsessted efter pilotprojektet.

Succeskriterier

De nedenstående succeskriterier relaterer direkte til formålene ovenfor:

1. *At få overblik over udbudte kortere forløb for pædagogisk kompetenceudvikling på KU.*
Succeskriteriet er, at det foreligger en rapport om emnet ved projektets afslutning (delrapport 1). Rapporten skal være baseret på data indhentet via hjemmesider, men også gennem personlig kontakt til relevante enheder fra alle fakulteter på KU.
2. *At få belyst et bredt udsnit af KUs underviseres behov for praksisnær kompetenceudvikling.*
Succeskriteriet er, at der foreligger en rapport om emnet ved projektets afslutning. Rapporten skal bygge på spørgeskemadata, hvor der skal være en svarprocent på minimum 30 % fra hvert fakultet. Gruppeinterviewene skal inkludere mindst 5 undervisere fra hvert fakultet. I rapporten redegøres der desuden for udvælgelsesprocessen og i hvilken udstrækning de afdækkede behov kan vurderes at være repræsentative. Til sidste skal rapporten fremlægge væsentlige behov og ønsker for kortere undervisningsaktiviteter på KU.
3. *At få erfaring med at gennemføre en behovsdreven undervisningsaktivitet på tværs af fakulteterne.*
Succeskriteriet er, at der er udvalgt og gennemført en undervisningsaktivitet på mindst ét andet fakultet end det oprindeligt er blevet udviklet på. Der foreligger en rapport som redegør for udvælgelsen af aktiviteten og en beskrivelse af hvordan man sikrede sig, at aktiviteten levede op til kvalitetskravene til PPK.
4. *At skabe en almen model til udvikling af PPK.*
Succeskriteriet er at der foreligger en model, som udspringer af punkt 3, men som samtidigt er tilstrækkelig generel til at kunne anvendes på andre undervisningsaktiviteter af de didaktiske enheder, som skal være inddraget i kvalitetssikringen af modellen.

Arbejdet inddeles i arbejdspakker, som afspejler hvert af de fire formål.

Rapportens opbygning

Denne rapport bygger på bidrag fra deltagerne i projektgruppen. Projektet har været opdelt i arbejdspakker jfr. projektbeskrivelsen ovenfor. Projektgruppen fordelte arbejdspakkerne mellem sig tidligt i forløbet ud fra hensyn til den enkelte deltagers muligheder og ønsker. Til hver arbejdspakke blev der tildelt en eller flere ansvarlige projektmedlemmer, som skulle stå for at gennemføre arbejdspakken og aflevere en delrapport over arbejdet. Undervejs blev flere af arbejdspakkerne brudt op i mindre dele, efterhånden som medlemmerne uddeligerede arbejdet mellem sig. Resultaterne af de enkelte arbejder indgår som mere eller mindre selvstændige dele af denne samlede rapport. Hvert afsnit bygger på det enkelte projektmedlems afrapportering med mindre redigeringer af projektlederen for at undgå gentagelser og for at fremhæve gennemgående pointer. Derved er rapporten ikke sammenskrevet i den udstrækning, som man kunne ønske, men afspejler i stedet de forskellige stemmer i projektgruppen.

Rapporten starter med et kort resumé af de væsentligste resultater og pointer. Heri indgår en kort beskrivelse af forskellige modeller for praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling og anbefalingerne fra pilotprojektet.

Nedenfor tegnes et billede af kompetencerne på KU i relation til pædagogisk kompetenceudvikling (arbejdspakke 1). Her gennemgås de enkelte enheder og der gives en oversigt over de forskellige kompetencer, som KU råder over. Hertil angives også, hvilke former for kurser de enkelte enheder udbyder.

Arbejdspakke 2 er opdelt i to dele: Den første del omhandler spørgeskemaundersøgelsen, som skulle belyse KUs underviseres behov og ønsker om pædagogisk kompetenceudvikling. Den anden del vedrører de to serier af gruppeinterviews (før og efter spørgeskemaundersøgelsen), som blev brugt til at supplere spørgeskemaet og til at få en dybere forståelse for underviserens behov og ønsker.

Arbejdspakke 3 omhandler to eksempler på, hvordan et etableret introduktionskursus til universitetspædagogik kunne udbydes og gennemføres for deltagere fra et andet fakultet. Ved samme lejlighed fremlægges evidens for, at de kortere kurser har en betydning for deltagerne, der rækker ud over tilfredshed.

Som supplement til arbejdspakke 3, så fremlægges 3 eksempler på alternative måder at opnå praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling. Eksemplerne trækker på tidligere erfaringer fra hver af de pædagogiske enheder og afspejler en bred vifte af tilgange til at øge underviserkompetence.

Arbejdspakke 4 samler op på de øvrige afsnit og sammenfatter forskellige modeller for praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling, som kan danne rammen om fremtidige aktiviteter.

Til sidst fremlægges en række anbefalinger til det videre projekt og til KUs fremtidige indsats for at øge underviserkompetencerne.

Oversigt over pædagogiske kompetencer på KU

(arbejds pakke 1)

Københavns Universitet afsatte i 2013 puljer af penge til at udvikle undervisningen på universitetet. Fra en af disse puljer, didaktikpuljen, udsprang et projekt om afdækning og afprøvning af universitetspædagogiske redskaber. For at skabe et overblik over universitets pædagogiske kompetencer vil projektgruppen herfra afdække eksisterende pædagogiske enheder samt skabe en kortlægning af kompetencerne inden for de pædagogiske enheder ved Københavns Universitet. I denne rapport bruges betegnelse ”pædagogiske enheder” om alle de formelle aktører, som på hver sin måde arbejder med pædagogisk kompetenceudvikling. Betegnelsen omfatter således mere end de tre pædagogiske enheder, som er knyttet til hhv. HUM, SAMF og SCIENCE. Kortlægningen er blevet udført gennem forespørgsler samt online research og kortlægningens formål har været at afdække følgende aspekter ved de pædagogiske enheder:

- afklaring af kompetencer og viden
- aktiviteter og målgrupper

På baggrund af kortlægningen er det blevet tydeligt, at de pædagogiske enheder er et område i fortsat udvikling. Det er derfor vigtigt at understrege at denne kortlægning er et øjebliksbillede af de pædagogiske enheder vinter 2014.

Københavns Universitet har 3 større enheder, der arbejder med universitetspædagogik:

SAMF: har en pædagogisk enhed (PCS) med seks konsulenter.

SCIENCE: har Institut for Naturfagenes Didaktik (IND) med ca. 25 ansatte. Hovedparten er VIP-ansatte, der forsker inden for feltet, underviser studerende og ansatte og supporterer undervisningsudvikling sammen med enhedens konsulenter. Under beskrivelsen af IND vil SPD-enheden blive beskrevet.

HUM: har en pædagogisk enhed; TEACH Og har tæt samarbejde med IT-MEDIA.

Nedenfor vil hvert af de 3 pædagogiske enheder kort blive beskrevet og efterfølgende vil et diagram vise overlap af arbejdsområder enhederne imellem. Kun aktiviteter, der er relevante i forhold til kortlægning af pædagogiske kompetencer samt udbredelse heraf som hjælp til underviseres undervisningsudviklingspraksis, vil blive medtaget.

Derudover har Københavns Universitet mindre enheder, der også arbejder med universitetspædagogik:

TEO: har ikke en pædagogisk enhed, men har en halvtidsansat pædagogisk konsulent. Adjunkt pædagogikum købes hos IND.

SUND: har Sektion for Pædagogik og Didaktik (SPD) med p.t. 1 pædagogisk konsulent og 1 VIP. SPD indgår i et samarbejde med IND.

JUR: har ansat en pædagogisk konsulent. Ydelser købes hos IND.

Hertil kommer enheder, der arbejder med aspekter af universitetspædagogik:

IT learning center (ITLC)

CIEL

Institut for Naturfagenes Didaktik

Enheden er et selvstændigt institut under det Natur- og biovidenskabelige fakultet (SCIENCE).

Enhedens aktiviteter er primært rettet mod SCIENCE. Instituttet har dog indgået et samarbejde med SUND om opbygning af deres universitetspædagogiske indsats og tilbyder desuden ydelser til JUR og TEO på dette område.

Institut for Naturfagenes Didaktik skal på forskningsbaseret grundlag bidrage til kvalitetssikring af naturvidenskabelig undervisning på universitetsniveau. Derigennem bidrager centret til funderingen af naturvidenskabernes centrale placering i samfunds- og kulturliv. Disse områder betyder kompetencer inden for bl.a.:

- forskning
- undervisning og vejledning af studerende
- undervisning og vejledning af fakultetets undervisere
- medvirken ved naturvidenskabernes uddannelsesudvikling
- medvirken ved didaktisk udvikling på alle niveauer, herunder folkeskolen, gymnasiet og i uformelle læringsmiljøer såsom museer.
- Ph.d.-vejledning
- Akademisk skrivning
- Innovation i undervisningen
- Studieteknik

Kontakt

Hjemmeside: www.ind.ku.dk

Publiceringer

<http://www.ind.ku.dk/publikationer/>

især undersiderne om ”Didaktips” og ”Universitetspædagogiske Projekter”

Hovedopgaver

- Universitetspædagogikum
- Undervisningspædagogik
- Udvikling af studier og fag
- Undervisningsevalueringer
- Forskning og vidensudvikling
- Publicering, konferencer, kortlægning, ph.d.-projekter samt anden videnskabelig forskning

Faste kursustilbud

- Universitetspædagogikum
- Introduktion til universitetspædagogik
- Innovationsdidaktik
- Vejledning
- Kursus for faglige/pædagogiske vejledere
- Præsentationsteknikker på engelsk
- Writer Development

- Scientific Writing
- Indføring i de naturvidenskabelige fags didaktik
- Museumsdidaktik
- Kommunikation
- Naturfagernes og matematikkens didaktik (giver undervisningskompetence til gymnasiet)
- Originalitet i naturvidenskab

Projekter

IND er involveret i flere projekter. Under 2016-puljen og didaktikpuljen deltager IND i følgende:

Titel	IND's ansvarlige	Øvrige projektdeltagere fra IND	IND's primære aktiviteter
KUUPI: Studieleedelse	Camilla Rump	Sofie Kobayashi	Deltagelse i projektgruppe. Undervisning
KUUPI: Undervisningsportfolio	Tinne Hoff Kjeldsen	Jens Christian Jacobsen, Sofie Kobayashi	Projektledelse. Projektgruppedeltagelse
KUUPI: Praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling (PPK)	Jan Sølberg		Projektledelse. Kortlægge eksisterende kompetenceudviklingsaktiviteter på KU, lave behovsundersøgelse og udvikle en model for PPK.
2016: Forskningsbaseret uddannelse (FBU)	Camilla Rump	Lene Møller Madsen, Sebastian Horst	Mindre bidrag til rammeprojekt. Delprojekt om at udvikle Student Research Journal på SCIENCE. Delprojekt på 3 bach.udd. på SCIENCE om at udvikle FBU.
2016: Innovation og entreprenørskab	Camilla Rump	Jan Alexis Nielsen	Med i det hele, projektledelse for WP1 om oprustning af innovationskompetence hos undervisere og pæd. enheder.
2016: Tværfaglig uddannelse	Jens Dolin	Dorte Christiansen Elmeskov, Katrine Lindvig	Projektledelse. Undersøgelser af erfaringer med tværfaglig undervisning. Rapporter med råd, tips og modeller til tværfaglig uv., udbud af kurser samt afsluttende konference.
2016: Online og blended learning	Michael May		Didaktiks overligger på delprojekt 2 "Spil og scenario-baseret læringsmoduler". Bidrage til delprojekt 3 "Modeller for e-læring".

Derudover er IND bl.a. involveret i ASSISTME som er et EU-forskningsprojekt om evalueringsmetoder i grundskolen og gymnasiet i naturfagene og matematik. Dertil kommer projektet ASTE der udføres i perioden 2011-2014 og er et samarbejde mellem to professionshøjskoler (UCC og UC-Metropol) og to universiteter (Københavns og Aarhus Universitet) om at udvikle en sciencelæreruddannelse til grundskolens ældste klassetrin.

Ressourcepersoner

Navn og titel	Kontakt	Arbejder med
Ane von der Fehr <i>Ph.d.-studerende ved Jan Sølberg</i>	ane.von.der.fehr@ind.ku.dk	Kommunal udvikling af naturfagsområdet Social Network Analysis Network Learning Communities
Anne Gry Haugland <i>Postdoc</i>	annegry@annegry.dk	Kunstnerisk Udviklingsvirksomhed
Bjarke Skipper Petersen <i>Ekstern lektor</i>	bspetersen@ind.ku.dk	Inquiry based science education
Bjørn Friis Johannsen <i>Videnskabelig assistent</i>	bfjohannsen@ind.ku.dk	Frafald og vedholdenhed på fysikuddannelsen Talent Studiemønstre
Britta Jessen <i>Ph.d.-studerende ved Carl Winsløw</i>	britta.jessen@ind.ku.dk	Matematikdidaktik
Camilla Østerberg Rump <i>Lektor</i>	cr@ind.ku.dk	Universitetspædagogik Innovation Scholarship of teaching and learning
Carl Winsløw <i>Professor, viceinstituteder</i>	winslow@ind.ku.dk	Matematik Matematikkens Didaktik Matematikundervisning
Catharina Thiel Jørgensen <i>Ph.d-studerende ved Lars Ulriksen/Marianne Achiam</i>	catharina.thiel@ind.ku.dk	Brugerinddragelse i museale designs, læring i uformelle læringsmiljøer, museumsdidaktik
(Jens) Christian Jacobsen <i>Konsulent</i>	jcjacobsen@ind.ku.dk	Evaluering
Christine Holm <i>Konsulent</i>	cholm@ind.ku.dk	Udvikling af universitetsundervisning i Matematik og naturvidenskab. IT-støttet undervisning. Matematik- og naturvidenskabsundervisning i de gymnasiale uddannelser.
Claus Emmeche <i>Lektor, centerleder</i>	cemmeche@ind.ku.dk	Forskningspolitik Naturfilosofi Biosemiotik
Claus Jessen <i>Ekstern lektor</i>	cjessen@ind.ku.dk	Inquiry based science education
Dorte Christiansen Elmeskov <i>Konsulent</i>	dorte.elmeskov@ind.ku.dk	Tværfaglighed
Dyana Wijayanti <i>Ph.d.-studerende ved Carl Winsløw</i>		Matematikdidaktik
Eliza Jarl Estrup <i>Ph.d.-studerende ved Robert Evans</i>	eliza.estrup@ind.ku.dk	Museumsdidaktik
Frederik V Christiansen <i>Lektor</i>	fchristiansen@ind.ku.dk	Higher education, Philosophy of Education Philosophy of science and technology.
Henriette Tolstrup Holmegaard <i>Postdoc</i>	htholmegaard@ind.ku.dk	Studiekultur, undervisningsformer og pædagogiske rutiner - i samspil med de inklusions og eksklusionsmekanismer, der er indlejret i uddannelserne.

Jan Alexis Nielsen <i>Postdoc</i>	janielsen@ind.ku.dk	Innovation Argumentation Kommunikation
Jan Sølberg <i>Lektor, viceinstituteder for undervisning</i>	jans@ind.ku.dk	Skoleudvikling Uddannelsesudvikling Underviserkulturer
Jens Dolin <i>Instituteder</i>	dolin@ind.ku.dk	Naturfagsdidaktik Undervisning i og læring af naturfag
Jesper Bruun <i>Postdoc</i>	jbruun@ind.ku.dk	Fysikdidaktik kinæstetiske øvelser læring af fysik
Katrine Lindvig <i>Videnskabelig assistent</i>	katrine.lindvig@ind.ku.dk	Tværfaglighed
Kirstine Dahl <i>Pædagogisk Konsulent, IND/SUND</i>	kirstine.dahl@regionh.dk	Universitetspædagogik
Kjeld Bagger Laursen <i>Lektor</i>	kbagger@ind.ku.dk	Matematik, Redaktør af MONA
Klaus Rasmussen <i>Ph.d.-studerende ved Carl Winsløw</i>	klaus.rasmussen@ind.ku.dk	Matematikdidaktik Læreruddannelse
Klavs Frisdahl <i>Konsulent</i>	klavs.frisdahl@ind.ku.dk	Gymnasieuddannelser
Lars Ulriksen <i>Professor</i>	ulriksen@ind.ku.dk	Universitetspædagogik mshp. naturvidenskabelige uddannelser Gymnasieuddannelser
Lene Møller Madsen <i>Lektor</i>	lmadsen@ind.ku.dk	Naturfagsdidaktik Universitets- og gymnasieundervisning i geofagene Kapacitetsopbygning i udviklingslandene
Louise Windfeldt <i>Ph.d.-studerende ved Marianne Achiam / Lene Møller Madsen</i>	louise.windfeldt@ind.ku.dk	Læring i uformelle miljøer
Lærke Bang Jacobsen <i>Konsulent</i>	laerke.bang.jacobsen@ind.ku.dk	Gymnasieuddannelser
Marianne Foss Achiam <i>Adjunkt</i>	achiam@ind.ku.dk	Biologiske museumsudstillinger didaktik Uformel naturfagslæring
Michael May <i>Lektor</i>	may@ind.ku.dk	Konceptuelle forståelser af naturvidenskab Laboratoriearbejde
Mikkel Willum Johansen <i>Adjunkt</i>	mwj@ind.ku.dk	Videnskabsteori Matematikdidaktik
Miku Yoshida <i>Ph.d. studerende ved Jans Sølberg</i>	miku.yoshida@ind.ku.dk	Læreres professionelle udvikling
Olga Trolle <i>Konsulent</i>	olga.trolle@ind.ku.dk	Evalueringsprojekter
Rie Hjørnegaard Malm <i>Videnskabelig assistent</i>	rie.malm@ind.ku.dk	
Rikke Kortsen Okholm <i>Videnskabelig assistent</i>	rikke.kortsen.okholm@ind.ku.dk	Innovation
Robert Harry Evans <i>Lektor</i>	evans@ind.ku.dk	Naturfagsdidaktik, science center didaktik, Self-efficacy, inquiry based teaching

Sebastian Horst <i>Specialkonsulent, Institutadministrator</i>	shorst@ind.ku.dk	Naturvidenskabelig kommunikation og formidling. Naturfagernes didaktik. Redaktør af MONA
Sofie Birch Jensen <i>Videnskabelig assistent</i>	sofie.jensen@ind.ku.dk	
Sofie Kobayashi <i>Ph.d.-studerende ved Camilla Rump</i>	skobayashi@ind.ku.dk	Research education Supporting research schools Teaching supervision at PhD introductory courses
Tinne Hoff Kjeldsen <i>Lektor</i>	tinne.kjeldsen@ind.ku.dk	Matematikens historie, matematikdidaktik
Trine Louise Brøndt Nielsen <i>Videnskabelig assistent</i>	trine.nielsen@ind.ku.dk	

Der er i alt 43 videnskabelige medarbejdere opdelt i forskergrupper med fokus på matematik- og naturfagsdidaktik, videnskabsfilosofi og universitetspædagogik. Dertil kommer, at IND har tilknyttet 7 professorer MSO, som er forankret på de andre institutter på SCIENCE, men som samarbejde med IND omkring udvikling af uddannelserne på SCIENCE:

Navn og insitut	Kontakt	Arbejder med
Andreas de Neergaard <i>Institut for Plante- og Miljøvidenskab</i>	adn@plen.ku.dk	Faglig identitet og profil Læringsspil Udvikling af eksperimentelle kompetencer Projektarbejde
Marianne Ellegaard <i>Institut for Plante- og Miljøvidenskab</i>	me@plen.ku.dk	Løbende udvikling og kvalitetssikring af undervisningen
Lars Nybo <i>Institut for Idræt og Ernæring</i>	Innielsen@ifi.ku.dk	Udvikling af eksperimentelle øvelser
Anders Priemé <i>Biologisk Institut</i>	aprieme@bio.ku.dk	Baggrund, forventninger og frafald blandt biologistuderende
Karen Skriver <i>Biologisk Institut</i>	kskriver@bio.ku.dk	Nye undervisningsformer såsom virtuelle laboratorier og studenterbaseret undervisning Konceptuel forståelse
Ian Bearden <i>Niels Bohr Instituttet</i>	bearden@nbi.dk	Fastholdelse af første- og andetårsstuderende Langtidseffekter på uddannelserne
Niels Grønbaek <i>Institut for Matematiske Fag</i>	gronbaek@math.ku.dk	Leder af Center for Computerbaseret Matematikundervisning, som arbejder med: - Undervisning i og brug af Maple - Aktionsforskning - Efteruddannelse af matematiklærere - Systematisk erfaringsopsamling og vidensdeling

Sektion for Pædagogik og Didaktik

Forankret på SCIENCE (IND)

Enhedens aktiviteter er rettet mod undervisere på det Sundhedsvidenskabelige Fakultet. Enheden har kompetencer inden for:

- didaktisk og pædagogisk udvikling og kvalitetssikring af undervisnings- og uddannelseselementer
- implementering af didaktiske og pædagogiske tiltag i forbindelse udvikling af SUNDs undervisning og uddannelser
- levere relevant forskningsbaseret undervisning og videreuddannelse af SUNDs undervisere
- at udvikle, gennemføre og evaluere pilotprojekter igangsat af fakultetsledelsen

Hovedopgaver

- Undervisningspædagogik
- Udvikling af studier og fag

Faste kursustilbud

- Underviser på universitetspædagogikum ved IND

Projekter

I forbindelse med didaktiksatsningen er SPD involveret som projektdeltagere i puljerne: kollegasparring, undervisningsportefølje, forskningsbaseret undervisning og teaching academy.

Ressourcepersoner

Navn og titel	Kontakt	Arbejder med
Kirstine Dahl <i>Pædagogisk Konsulent, IND/SUND</i>	Kirstine.Dahl@regionh.dk	Universitetspædagogikum Udviklingsarbejde
Frederik V Christiansen <i>Lektor</i>	fchristiansen@ind.ku.dk	Universitetspædagogikum

Pædagogisk Center Samfundsvidenskab

Centret er en del af Det Samfundsvidenskabelige Fakultetssekretariat. Den daglige ledelse varetages af centerlederen, som refererer til prodekanen. Centrets aktiviteter er primært rettet mod de samfundsvidenskabelige uddannelser.

Centrets primære målsætning er at udvikle undervisning og universitetspædagogik primært for fakultets undervisere, men ligeledes for fakultetets studerende. Fakultetets undervisere bruger centret til pædagogisk sparring i form af kurser, supervision eller temadage. Fakultets studerende bruger centret, når de skriver større projekter (BA-projektet og specialet). PCS tilbyder i denne henseende procesvejledning og undervisning. Disse områder betyder kompetencer inden for:

- undervisning og vejledning af fakultetets undervisere og vejledere
- medvirken ved samfundsvidenskabernes uddannelsesudvikling
- undervisning og vejledning af studerende
- undervisningsplanlægning
- undervisningsgennemførelse
- akademisk studieteknik
- innovationspædagogik
- forskningsbaseret undervisning
- caseundervisning
- studieledelse
- internationalisering.

Kontakt

Hjemmeside: www.samf.ku.dk/pcs

Publiceringer

http://samf.ku.dk/pcs/tekster_og_pjecer/

Hovedopgaver

- Adjunktpædagogikum
- Undervisningspædagogik
- Udvikling af studier og fag
- Undervisning og vejledning af studerende
- Publicering, konferencer, kortlægning, ph.d.-projekter

Faste kursustilbud

- Adjunktpædagogikum
- Undervisningspædagogiske kurser for nyansatte
- Undervisningspædagogik for ph.d.-studerende
- Kurser i vejledningspædagogik
- Ph.d. vejledningskurser
- Kurser i akademisk studieteknik for studerende
- Kurser i skriveproces for specialestuderende

Projekter

PCS er involveret i flere projekter. Under 2016-puljen og didaktikpuljen deltager PCS i følgende:

Titel	PCS's ansvarlige	PCS's primære aktiviteter
KUUPI: Studieledelse	Thomas Harboe	Leder af projektgruppe, Undervisning
KUUPI: Undervisningsportfolio	Thomas Harboe	Projektgruppedeltagelse
KUUPI: Praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling (PPK)	Christina Juul Jensen	Projektledelse. Kortlægge eksisterende kompetenceudviklingsaktiviteter på KU, lave Behovsundersøgelse og udvikle en model for PPK
KUUPI: Teaching Academy	Thomas Harboe	Projektdeltager
2016: Internationalisering	Laura Perez Skardahamr	Projektdeltager
2016: Tværfaglig uddannelse	Thomas Harboe	Projektdeltagelse. Undersøgelser af erfaringer med tværfaglig undervisning. Rapporter med råd, tips og modeller til tværfaglig uv., udbud af kurser samt afsluttende konference
2016: Online og blended learning	Thomas Harboe	Projektdeltagelse
2016: Innovation og entreprenørskab	Thomas Harboe	Projektdeltagelse om oprustning af innovationskompetence hos undervisere og pæd. enheder
2016: Forskningsbaseret uddannelse (FBU)	Laura Perez Skardhamar	Projektleder, koordinator og udvikler

Udover puljesatsningerne arbejder PCs med forskellige projekter, hvor fx Det fysiske læringsrum, Vejledningsprocessor og Læring samt Uddannelsesbaseret Forskning kan nævnes blandt flere.

Ressourcepersoner

Navn og titel	Kontakt	Arbejder med
Thomas Harboe <i>Centerleder</i>	tha@samf.ku.dk	Studieledelse Undervisningsudvikling Undervisningspædagogik
Rikke von Müllen <i>Specialkonsulent</i>	rvm@samf.ku.dk	Adjunktpædagogikum Undervisningsudvikling Undervisningspædagogik
Christina Juul Jensen <i>Konsulent</i>	cjj@samf.ku.dk	Vejledning Studieteknik og proces Undervisningspædagogik
Laura Perez Skardhamar <i>Specialkonsulent</i>	laps@samf.ku.dk	Forskningsbaseret uddannelse Internationalisering Undervisningspædagogik

Julie Marie Isager <i>Konsulent</i>	jis@samf.ku.dk	Studieteknik Undervisningsudvikling Supervision
Lise Stenbæk <i>Specialkonsulent</i>	list@samf.ku.dk	e-læring
Josefine Aggeboe <i>Innovationskonsulentkonsulent</i>		Innovationskonsulent
Peter Wick <i>Konsulent</i>		
Lotte Sjøstedt <i>Konsulent</i>		Universitetspædagogisk konsulent

TEACH

TEACH er Humanioras universitetspædagogiske center. Målet med centeret er at bidrage til undervisernes didaktiske kompetenceudvikling og dermed understøtte eksperimenterende og engagerende undervisning. Vores aktiviteter og opgaver udvikles i samarbejde med ansatte og studerende på tværs af fakultetet og dets institutter.

Centrets aktiviteter henvender sig både til undervisere og studerende. Har du som medarbejder eller studerende gode ideer til at udvikle undervisning, studieaktiviteter, prøveformer eller andet, så tilbyder vi gerne pædagogisk sparring til din idé.

Aktuelt har vi særligt fokus på adjunktpædagogikum, skrivegrupper for studerende og KU's tværfakultære projekter: Praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling, kollegasparring, undervisningsportfolio, studielederudvikling, forskningsbaseret undervisning, samt innovation og entreprenørskab.

Centret refererer til prodekan for uddannelse Jens Erik Mogensen.

Kontakt

<http://hum.ku.dk/omfakultetet/fakultetsservice/alle/paedagogiskcenter/>

Hovedopgaver

- Universitetsdidaktik
- Udvikling af studier og fag
- Universitetspædagogikum
- Universitetspædagogiske konferencer og seminarer
- Innovationsworkshops og tværfaglige camps for både undervisere og studerende
- Publiceringer

Faste kursustilbud

- Universitetspædagogikum
- Universitetspædagogisk kursus for ph.d.-studerende

Projekter

TEACH indgår i følgende tværfakultære strategier og udviklingsprojekter

Studielederudvikling

Praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling

Kollegasparring

Innovation og entreprenørskab

Undervisningsportfolio

Forskningsbaseret undervisning

Ressourcepersoner

Navn og titel	Kontakt	Arbejder med
Vibeke Damlund <i>Centerleder</i>	damlund@hum.ku.dk	Studielederudvikling Universitetspædagogikum
Marjanne Kurth <i>Specialkonsulent</i>	mkurth@hum.ku.dk	Innovationsdidaktik Kursusudvikling Faglig innovationsworkshop for undervisere og studerende Underviserrådgivning og sparring
Lise Maja Hansen <i>Kommunikations- og skrivekonsulent</i>	bgc905@hum.ku.dk	Akademisk Skriftlighed Formidling
Agnete Lunddahl Jensen <i>Pædagogisk Konsulent</i>	vnq441@hum.ku.dk	Praksisnær Pædagogisk Kompetenceudvikling Entrepenørskab og innovation
Sara-Ann Kristensen <i>Specialkonsulent</i>	xqj790@hum.ku.dk	Supervision Universitetspædagogikum
Maja Bøttcher-Hansen <i>Specialkonsulent</i>	cjz619@hum.ku.dk	Akademisk skriftlighed Undervisningsportfolio Forskningsbaseret Undervisning

ITMEDIA

ITMEDIA er Det Humanistiske Fakultets afdeling for lyd, video og sociale medier til undervisning og forskningsformidling. Arbejdsopgaverne spænder meget vidt fra strategisk rådgivning på ledelsesniveau over implementering af fungerende løsninger på fakultetet til rådgivning og vejledning til den enkelte underviser/forsker om teknologiens pædagogiske muligheder.

Kontakt

Karen Blixens Vej 4, bygning 16, stuen. (KUA 2)
DK-2300 København S
Chef for ITMEDIA Thomas Schlichting: thomass@hum.ku.dk

Hovedopgaver

Teknologi i undervisningen: ITMEDIA hjælper undervisere og institutter med at udvikle undervisning og kurser som inddrager teknologi, f.eks. sociale medier, audio eller video. Ud over at give sparring i forbindelse med curriculumudvikling kan ITMEDIA understøtte med (valg af) infrastruktur, teknisk understøttelse og faciliteter.

Kompetenceudvikling: ITMEDIA holder kurser, workshops og andre tilbud både i generelt udbud og på specifikke forespørgsler fra fx centre, institutter, forskningsgrupper og grupper af undervisere. På et mere strategisk plan arbejder ITMEDIA med generel kompetenceudvikling da det er en hovedopgave at hæve den generelle digitale literacy og de digitale kompetencer hos forskere, undervisere, ansatte og studerende – i projekter af meget forskellig art, som fx: Indførelse af E-aflevering af samtlige hjemmeopgaver, gentænkning af Sproglaboratoriefaciliteter og nye webredskaber til sprogundervisning, eller den lokale 2016-strategi Live University på Humaniora.

Lyd, video og sociale medier: ITMEDIA producerer video og lyd til undervisning, forskning, kommunikation – det kan være fx videoer til undervisning med flipped classroom, præsentation af centre og forskning til intern eller eksternt kommunikation – eller studenterfilm til rekrutteringsformål. ITMEDIA livestreamer også events, fx konferencer eller undervisning – gerne i kombination med sociale medier. ITMEDIA har også lyd- og videofaciliteter til optagelse og redigering.

ITMEDIA bor og arbejder i øvrigt tæt sammen med det pædagogiske center TEACH.

Kursustilbud

ITMEDIA tilbyder workshops og kurser efter interesse og behov indenfor alt, hvad der indebærer teknologi og dets pædagogiske muligheder.

Projekter

Titel	ITMEDIAs ansvarlige	ITMEDIAs primære aktiviteter
2016: Online og Blended Learning	Annette Pedersen og Esben Lydiksen	Netværksunderstøttende e-læringsaktiviteter

2016: Live-University	Thomas Schlichting og Annette Pedersen	Ide og konceptudvikling Implementering
AV-didaktisk infrastruktur	Lars Palmquist	Strategi Implementering

Ressourcepersoner

Navn/Titel	Kontakt	Arbejder med
Thomas Schlichting Chef ITMEDIA	thomass@hum.ku.dk	Personaleledelse Strategi
Annette Pedersen E-læringskonsulent	annettep@hum.ku.dk	E-læring Projektstyring Online og Blended learning
Uwe Wollin Chefkonsulent	wollin@hum.ku.dk	Dokumentation
Lars Palmqvist Mediespecialist & E-læringskonsulent	palmqvist@hum.ku.dk	Video og digital produktion Av-infrastrukturudvikling
Lise Maja Hansen Fuldmægtig	bgc905@hum.ku.dk	Kommunikation
Rene Lindkrone Christensen Video og digital produktion	rene@hum.ku.dk	Video og digital produktion Av-infrastrukturudvikling
Esben Lydixen E-læringskonsulent	fjx846@hum.ku.dk	E-læring Projektstyring Online og Blended learning
Steen Linke Larsen Produktionskoordinator	linke@hum.ku.dk	Produktion, booking og ressourcestyring
Jens Wichmann Moesgaard AV-Service	wichmann@hum.ku.dk	Udlån, support og drift af undervisningslokaler

ITLC

IT Learning Center (ITLC) hører under KUBISbiblioteket og har til formål at gøre det lettere for SCIENCES undervisere at anvende IT og moderne medier i undervisningen. ITLC tilbyder pædagogisk sparring og vejledning i brug og implementering af læringsteknologier i undervisningen.

Kontakt

http://www.itlc.science.ku.dk/it_paedagogik.aspx

Relevante publiceringer

<http://www.itlc.science.ku.dk/vejledninger.aspx>

Hovedopgaver

I ITLC arbejdes der hele tiden på at gøre det lettere for fakultetets undervisere at bruge IT i undervisningen. Det gøres bl.a. ved at stille IT-værktøjer til rådighed for underviserne og samtidig tilbyde undervisning og vejledning i brug af værktøjerne.

Faste kursustilbud

- Online undervisning
- Brug af Absalon
- PowerPoint/prezi-præsentationer og præsentationsteknik
- Excel-regneark
- Clickers

Projekter

Udbyttet af online-kurser

E-læringspædagogik

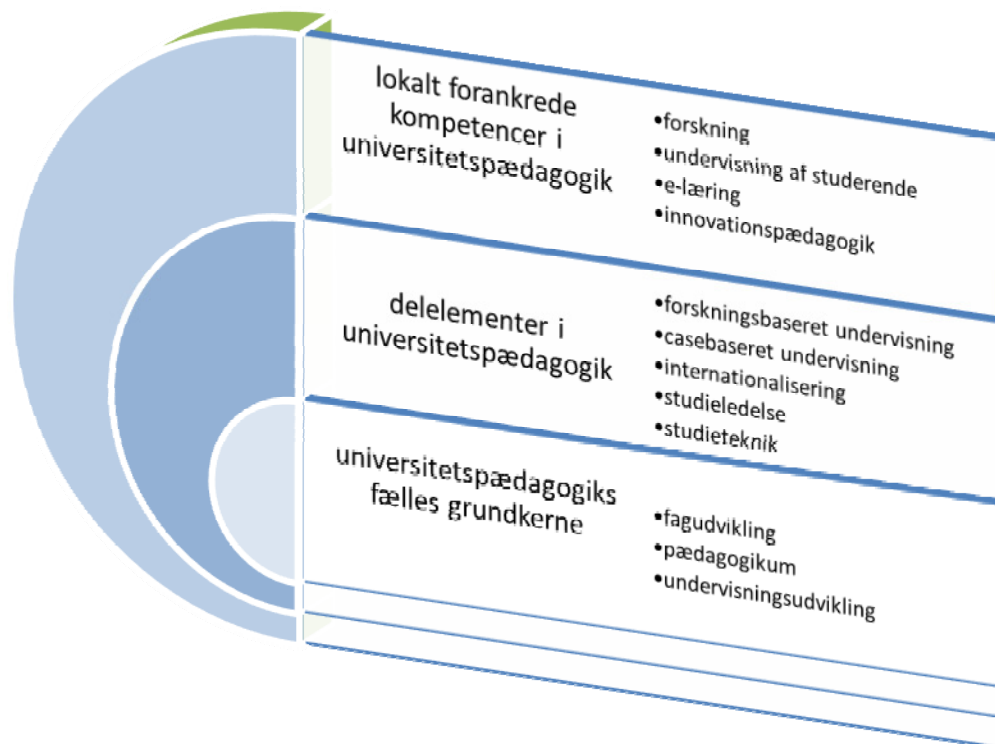
Titel	ITCL's ansvarlige	ITCL's primære aktiviteter
2016: Online og blended learning	Gitte Preizler (alle ansatte er involverede i forskellige underprojekter)	Projektleder

Ressourcepersoner

Navn og titel	Kontakt	Arbejder med
Gitte Preisler <i>Chefkonsulent</i>	gip@life.ku.dk	
Søren Larsen <i>E-læringskonsulent</i>	larsen@life.ku.dk	Online og blended undervisning Clickers Absalon
Henrik Kaas <i>Specialkonsulent</i>	hka@life.ku.dk	Absalon-support (didaktisk og teknisk support)

Michael Rytkønen <i>Projektleder</i>	miry@life.ku.dk	Projektledelse organisationsudvikling
Marianne Thorsen <i>E-læringskonsulent</i>	marth@life.ku.dk	Online Didaktik og Absalon Blended learning

Kort sammenfatning



Figur 1 Figuren viser et billede af KUs universitetspædagogiske enheders fælles arbejdsområder og særkender.

Som figur 1 viser, arbejder alle enheder med universitetspædagogik, hvor udvikling af fag, undervisning og vejledningspraksis er fælles nedslagspunkter. Dette kommer til udtryk gennem forskellige kurser såsom adjunkt- og universitetspædagogikum samt andre universitetspædagogiske kurser. Denne fælles grundkerne udgør en fællesmængde, hvor enhederne umiddelbart kan lære af hinanden og hvor der er et klart interessefællesskab.

Derudover arbejder alle enheder med fælles universitetspædagogiske delelementer, som dog behandles på forskellig vis og i forskellig grad på tværs af enhederne. Dette gælder for eksempel udvikling af undervisningen inden for de fagfelter, som enhederne repræsenterer. Et andet eksempel er de mange 2016 og KUUPI projekter, som også spiller en rolle på tværs af enhederne, men hvor de enkelte enheder har forskellige roller og tilgange. Disse delelementer udgør områder, hvor enhederne med fordel kunne supplere hinanden og trække på hinandens kompetencer.

Til sidst har alle enhederne specifikke, ikke overlappende aktiviteter, der er særkende for den enkelte enhed. Disse aktiviteter er lokalt forankrede, og ikke umiddelbart mulige at gøre til fællesområder, men hvor det kan være nyttigt for hovedaktører inden for uddannelserne at have kendskab til, at kompetencerne findes på KU.

Behov for pædagogisk kompetenceudvikling (arbejdspakke 2)

Et af målene med dette pilotprojekt var at belyse, hvordan de pædagogiske enheder meningsfuldt kan bidrage til en mere systematisk tilgang til undervisernes pædagogiske kompetenceudvikling. En systematisk tilgang, der vel at mærke tager afsæt i undervisernes behov. For at kunne dette, var det vigtigt at få et overblik over undervisernes behov, hvilket var formålet med arbejdspakke 2.

Kort om indsamlingsstrategien og det empiriske materiale

Det empiriske materiale blev indsamlet ved at benytte en kombination af kvalitative og kvantitative undersøgelsesmetoder. Her følger først en beskrivelse af indsamlingsforløbet:

27. september 2013:

Båndoptagelse af fokusgruppemøde A (6 ud af 6 inviterede deltagere deltog). Følgende fakulteter var repræsenteret med hver en underviser: TEO, SCIENCE, JUR, SAMF, HUM og SUND.

27. september 2013:

Båndoptagelse af fokusgruppemøde B (5 ud af 6 inviterede deltagere deltog). Følgende fakulteter var repræsenteret med hver en underviser: TEO, SCIENCE, SAMF, HUM og SUND.

5. december 2013 til 20. januar 2014:

Spørgeskemaundersøgelse udsendt til 238 studienævnsmemberer og viceinstitutedere for uddannelse på samtlige fakulteter. Den overordnede svarprocent blev på 22,7 %.

25. februar 2014:

Båndoptagelse af fokusgruppemøde C (2 ud af 6 inviterede deltagere deltog). Følgende fakulteter var repræsenteret med hver en underviser: SCIENCE og JUR.

I det efterfølgende beskrives først resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen, og derefter gennemgås de væsentligste resultater af fokusgruppemøderne. Til sidst sammenfattes resultaterne fra begge delelementer af behovsanalysen.

Spørgeskemaundersøgelse om pædagogisk kompetenceudvikling

Formål

Spørgeskemaundersøgelsen er et delprodukt af projektet, som skal supplere en række fokusgruppeinterview med udvalgte undervisere på fakulteterne. Undersøgelsen har haft til formål at belyse et bredt udsnit af KUs underviseres behov for pædagogisk kompetenceudvikling.

Undersøgellesdesignet

Undersøgelsen blev gennemført i december 2013. Målgruppen var KUs studienævnsmedlemmer, dvs. underviser-, ledelses- og studenterrepræsentanter, da projektgruppen mente, at denne gruppe havde grundigt kendskab til KUs kurser og dermed et overblik over evt. kompetenceudviklingsbehov. Samtidigt syntes det, som en af de mest sammenlignelige organisatoriske enheder på tværs af de store forskelle mellem fakulteterne på KU. Og sidste men ikke mindst, så valgte vi at spørge studienævnene, da her var både studerende og fastansatte repræsenteret.

Målet om at inkludere studienævnene blev kun delvist opfyldt. Ved indledende anmodning hos Uddannelsesdekanerne om at kontakte studienævnene blev det på SCIENCE indskærpet, at undersøgelsen skulle gennemføres på baggrund af svar fra viceinstitutterne for uddannelse og ikke studienævnene, da uddannelseskvaliteten på SCIENCE entydigt var deres ansvarsområde. Projektgruppen må på denne baggrund tage forbehold for resultatet af dette fakultets underviseres repræsentativitet, set i forhold til den intenderede repræsentation på de øvrige fakulteter. Dertil kommer, at det oprindelige spørgeskema oversættes til dansk, da HUM insisterede på, at undersøgelsen skulle gennemføres på dansk.

Målgruppen for undersøgelsen bestod således af en blanding af studerende, VIP'ere og viceinstitutterne på tværs af de 6 fakulteter, hvilket vanskeliggjorde formuleringen af præcise spørgsmål, som kunne være relevante for alle de adspurgte. På grund af den snævre tidsramme for projektet var der heller ikke tid til at køre en pilottest af spørgeskemaet for at rette spørgsmålene til, hvilket kan have påvirket svarprocenten. Fra de åbne svar (og antydningvist også fra den relativt høje grad af delvise svar på 11/43) kunne vi se, at flere havde haft svært ved at forholde sig til spørgsmålene og i nogle tilfælde var de i tvivl om spørgeskemaet i det hele taget var henvendt til dem. Men mange af deltagere havde heldigvis givet uddybende kommentarer og forslag til spørgsmålet om behov for pædagogisk kompetenceudvikling.

Spørgeskemaet blev udformet på baggrund af resultaterne af det første fokusgruppemøde (se nedenfor), som havde tydeliggjort en stor skepsis omkring de pædagogiske kurser. Dette medvirkede til, at spørgsmålene ikke kun blev rettet mod kursusaktiviteter, men også gav mulighed for opsamling af informationer om andre veje til at fremme underviserens kompetencer. Spørgeskemaet skulle være så nemt at besvare som overhovedet muligt, men samtidigt skulle det give mulighed for at indfange mange forskellige aspekter, så det blev besluttet at benytte en kombination af 3 åbne spørgsmål, hvor de kunne tale ud fra egen erfaring og 6 lukkede afkrydsningsspørgsmål, som kunne give et mere generelt billede (se bilag 1). Dertil kom, at vi havde aftalt med projektleder for 2016 projektet om tværfaglighed at inkludere 3 åbne spørgsmål om tværfaglig. Dette gjorde af hensyn til respondenterne, som vi dermed ikke skulle forstyrre med endnu et spørgeskema i samme tidsrum. De sidste tre spørgsmål indgår ikke i nedenstående.

Grundlaget

Spørgeskemaet henvendte sig til samtlige studienævnsmemberer på KU, undtagen SCIENCES studienævn, hvor det blev bestemt, at man skulle spørge de 16 viceinstitutedere for uddannelse i stedet. I alt svarede 54 ud af 238 (dvs. 22,7 %) på spørgeskemaet. Af disse 54 besvarelser var 11 delvise besvarelser mens 43 var fulde besvarelser. Af nedenstående tabel fremgår antallet af besvarelser fordelt på fakulteter.

FAKULTET	ANTAL BESVARELSER	ANTAL ADSPURGTE	SVARPROCENT
HUM	19	49	38,8 %
JUR	2	10	20 %
SCIENCE	6	16	37,5 %
SAMF	8	29	27,6 %
TEO	2	24	8,3 %
SUND	17	110	15,5 %

Succeskriteriet for denne undersøgelse var at opnå en svarprocent på minimum 30 % fra hvert fakultet, hvilket kun lykkedes på 2 ud af 6 fakulteter. Som det fremgår, så kan generaliserbarheden af resultaterne af spørgeskemaet altså nemt drages i tvivl, da den samlede svarprocent er lav, og da der er store udsving i dækningsgraden på tværs af fakulteterne.

Åbne spørgsmål

De tre indledende spørgsmål havde til formål at anspore respondenterne til at tænke på, hvilke behov de så blandt de undervisere, hvis kurser, de behandlede i studienævnene. Her var der lagt op til, at respondenterne kunne svare så detaljeret eller overfladisk, som de ønskede. De tre spørgsmål, som fremgik af det engelske spørgeskema blev som følger:

What do you perceive to be the most relevant topics for short teacher training courses for teaching staff involved in the courses you represent (please mention as many as you feel relevant)?

What do you perceive to be the most relevant topics for teacher development activities initiated by departments involved in the courses you represent (please mention as many as you feel relevant)?

In your experience, what are the most effective ways to facilitate teacher development (please provide 1-2 lines of information for each example)?

Den samlede respons blev grupperet ud fra tre kategorier: Generiske, fagspecifikke kurser og andre kommentarer om pædagogisk udvikling.

Pædagogiske kurser: Pædagogiske eller generelle kurser er kurser, der typisk arrangeres på fakultetsniveau i emner, som er fælles for alle fags undervisere, og som således giver en almen kompetence.

- Undervisningsevaluering
- Alternativ formidling (andet end forelæsning)
- Studenteraktivering
- Det gode grupeoplæg
- Inddragelse af eksamen og forberedelse direkte i undervisningen
- Vejledertræning
- Studentermotivering
- Alternative prøveformer
- Brug af Absalon (KUs elektroniske platform for undervisning og kommunikation)
- Formidlingstræning
- Dialogbaseret undervisning
- Kollegasupervision
- Tværfagligt samarbejde i sundhedssektoren
- Kurser i praksislæring vs. Universitetslæring
- Progression
- Læringsstile
- Alignment
- Studenterinvolvering
- Præsentationsteknik
- Eksamenspensum (udvalg og mængde)
- Eksamensformer og -teknikker
- Kommunikation i underviserteam
- Pædagogik og didaktik
- E-læring
- Praktiske aspekter af undervisning, helst i kombination med den faktiske undervisning og superviseret.
- Teknikker til træning af studerendes selv-evaluering
- Undervisning i store og små grupper
- Multiple choice spørgsmål og lignende formater
- Undervisning med involvering af kliniske patienter – hvordan man balancerer patientundersøgelser med samtidig og situeret klinisk undervisning.
- Retorisk træning; pointer og fremlæggelse af essentielle synspunkter i stoffet
- Facilitering af de studerendes forberedelse og forskellige forberedelsesteknikker
- Skabelse af trygge og motiverende læringsmiljøer
- Interaktivt materiale, at kunne skifte mellem forskelligt software i undervisningssituationen
- At give kvalificeret feedback - fra studerende til underviser, og studerende imellem
- Clicker-spørgsmål, der indbyder til refleksion
- Onlineundervisning
- Værktøjskasse til undervisningsteknikker
- Gode eksamensspørgsmål
- Undervisning på engelsk
- Brug af læringsmål
- Case-baseret undervisning
- At facilitere studenter-teamsamarbejde
- Evidens-baseret pædagogik
- Specialevejledning og -forberedelse
- Lektorcertificering (i undervisning)
- Introduktionskurser

Overordnet set synes temaerne at falde ind under fire overordnede universitetspædagogiske temaer: eksamen/evaluering, feedback, undervisningsteknikker og tværfaglighed.

Fagspecifikke kurser: Underviserkurser eller forløb som ikke er generiske og som giver fagspecifikke kompetencer.

- Fagrelevant Undervisningssprog gennem andre sprog end dansk
- Støtte til tilrettelæggelse og afvejning af krav om normsat forberedelse, og kvalitativ forberedelse i mine fag.
- Forbedret anvendelse af IT; data indsamling, analyse, og simulationer i laboratorie kurser
- E-læring indenfor basis videnskab og cellebiologi

Der var kun få eksempler på mere fagspecifikke forslag til kurser.

Andre kommentarer om pædagogisk udvikling

- ”Vigtigt at folk får mulighed for at spejle deres egen praksis ift. noget nyt materiale og ift. kollegers praksis.”
- (Metodefrihed – at lade enhver undervise på den måde, vedkommende finder bedst.)
- Delte kurser hvor forskellige samarbejder om samme kursus.
- ...især udveksling mellem undervisere i form af diskussioner eller kollegial supervision.
- ”jeg er ikke sikker på at korte kurser i undervisertræning er en god idé”
- Introducerende møder mellem undervisere
- Ledelsesinitiativer der fremmer og belønner og gode undervisningsevalueringer
- Opbygge læringsmiljøer hvor undervisere bruger hinanden til at få og give respons
- Arbejde med synergierne mellem kurser og moduler
- Skabe undervisergrupper på relaterede kurser så undervisningen ses som en teamaktivitet snarere end en individuel aktivitet
- Underviserseminarer
- Skabe gennemsigtige tidsnormer, der tilgodeser og anerkender undervisningsforberedelse
- Mentorroller på instituttet
- At kunne undervise i fag og emner der er relevant for ens aktuelle forskning
- Undervisningssamarbejde mellem erfarne og nyere undervisere.
- Kvalificere eksterne lektorer med pædagogiske kurser
- Obligatoriske workshops, hvor associerede fagfæller arbejder sammen om undervisningsudvikling
- Undervisningsudvikling gennem undervisnings-spejling, hvor kolleger med associerede fag sparrer med hinanden.
- Årlige undervisningsseminarer inkl. ph.d.-studerende på instituttet. De skal være obligatoriske og kræve aktiv involvering af alle undervisere.
- Mulighed for at hente inspiration fra hinandens kurser – reetablering af gennemsigtighed mellem kursusplaner på nettet (i modsætning til Absalons lukkede system)
- Tid til koordination mellem fag mhp. tværfaglig undervisning
- Læringsmål der svarer til tværfaglig undervisning
- Koordination mellem fakulteter mhp. tværfaglig undervisning
- At kunne sætte et fælles mål med den tværfaglige undervisning
- Særlig tidsmåling og tildeling til tværdisciplinær undervisning
- Synergier mellem forskningen og undervisningen

- Opbygge undervisning på basis af praksisintegrering og undervisning gennem og med praksis
- Støtte uddannelse i udlandet mhp. at lære fra andre kulturer
- Eksempler på gode tværdisciplinære forløb
- Tydeliggørelse af de ontologiske og epistemologiske tilgange i tværfaglig undervisning
- Tværfaglighed i undervisningen med fokus på tilpasning af undervisningen til studerendes forudsætninger og faglige baggrunde.

Som det fremgår, var der enkelte respondenter som mente, at man skulle benytte sig af obligatoriske workshops, seminarer eller kurser for at fremme pædagogisk kompetenceudvikling. Men der var også kommentarer, som pegede på, at kurser i det hele taget ikke er vejen frem: ”jeg er ikke sikker på at korte kurser i undervisertræning er en god idé”. Der blev også fremlagt flere alternativer til kursusaktiviteterne (kollegasparring, mentorordninger, undervisningsseminarer), som allerede bliver benyttet rundt omkring på KU, men som de pædagogiske enheder ikke synes at være aktive dele af.

Afkrydsningsspørgsmål

Ud over de tre åbne spørgsmål var der 6 afkrydsningsspørgsmål. Respondenterne skulle vurdere udsagnene på en skala fra 1 (helt uenig) til 5 (helt enig), hvilket betyder, at 3 er det teoretiske gennemsnit. Nedenstående tabel viser gennemsnittene af respondenternes svar.

	N	Gennem -snit	Std. afvigelse
Generally speaking, there is a strong focus on developing teacher qualifications	54	2,74	1,19
Generally speaking, teaching staff involved in the courses I represent are good at developing their teaching as a group without outside intervention?	53	2,91	1,39
Generally speaking, teaching staff involved in the courses I represent should take courses in order to improve their teaching?	51	3,02	1,32
Generally speaking, teaching staff involved in the courses I represent can develop as a group if they are just given time and opportunity to exchange ideas about teaching	51	3,98	1,26
The University can significantly improve the quality of teaching by offering short practical courses (½-2 days) to the teaching staff	51	3,57	1,17
The University can significantly improve the quality of teaching by offering courses that deal with actual teaching practices over a sustained period of time (1+ months) to the teaching staff	50	3,46	1,31

I bilag 2 angives, hvordan respondenterne på de forskellige fakulteter har vurderet de 6 kvantitative udsagn, og det fremgår, at der er væsentlig spredning på svarene fordelt på de forskellige fakulteter.

Når man sammenholder dette med forskellene i indsamlingen på HUM, SCIENCE og de øvrige fakulteter såvel som den generelle lave svarprocent er det tydeligt at disse opgørelser skal læses med klare forbehold. Men hvis vi antager, at tallene alligevel er repræsentative, så kan resultaterne sammenfattes til følgende:

- Respondenternes svar på spørgsmålet om, hvorvidt der er fokus på at udvikle undervisernes kompetencer på KU resulterede i det laveste svar med et gennemsnit lige under det teoretiske gennemsnit på skalaen (2,74).
- Respondenter er kun delvist tilbøjelige til at mene, at de undervisere, de repræsenterer, burde tage kurser for at forbedre deres undervisning (gennemsnit 3,02). Der synes ikke at være nogen klar holdning til, om de mener, at universitetet burde tilbyde kortere (½-2 dage) eller længere (mere end en måned) kurser i den sammenhæng.
- Samlet set er der på KU en høj tiltro til at underviserne er i stand til at udvikle deres undervisning givet tid og mulighed for udveksling mellem underviserne (gennemsnit 3,98). Det fremgår også, at dette kun delvist sker af sig selv (gennemsnit 2,91), hvilket antyder, at der kunne være et udviklingspotentiale i at give underviserne bedre mulighed for udveksling af erfaringer og idéer. Her kunne mere systematisk kollegasupervision eller mere eller mindre formelle undervisermøder være en vej frem.

Sammenfatning af spørgeskemaundersøgelsen

Der blev i spørgeskemaet spurgt til respondenternes oplevelse af og erfaringer med forankring af pædagogisk kompetenceudvikling. Dertil var der spørgsmål om undervisernes behov for henholdsvis individuel og kollektiv kompetenceudvikling. Den lave svarprocent på 22,7 % og delvist usammenlignelige svar på tværs af fakulteterne gjorde det vanskeligt at konkludere endeligt på undersøgelsen.

De lukkede svar pegede delvist på, at kortere og længere kursusaktiviteter kan virke positivt på undervisernes kompetenceudvikling. Men hvis underviserne ellers fik tid til det, så var der et langt større udviklingspotentiale i kollegasparring- og samarbejde omkring undervisning.

Respondenterne identificerede en lang række kursustemaer, som underviserne kunne have gavn af, og her drejede det sig om primært om universitetspædagogiske temaer som eksamen/evaluering, feedback, undervisningsteknikker og tværfaglighed. Hertil var der meget få forslag til fagspecifikke kurser, som underviserne kunne have gavn af.

I de åbne svar, var der mange forskellige bud på, hvad der kunne fremme undervisernes pædagogiske kompetencer ud over kursusaktiviteter, og i denne sammenhæng var kollegasamarbejde var igen et gennemgående forslag. Respondenterne pegede desuden på mentorordninger og undervisningsseminarer som vigtige for undervisernes kompetenceudvikling.

Fokusgruppemøder

Formål

Begrundelsen for at benytte fokusgruppemøde som bærende undersøgelsesmetode var at få italesat de repertoarer af forståelser om fænomenet *praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling*, som eksisterer i en gruppe – her lærerkollegiet¹. Specifikt ønskede projektgruppen at få deltagerne til gensidigt at påvirke og inspirere hinanden til at tale og kommentere, så vi kunne få et så nuanceret indblik i deltagerens oplevelse af fænomenet som muligt. Diskussionerne i fokusgrupperne blev igangsat af en moderator, der på forhånd havde udarbejdet en spørgeguide indeholdende ganske få spørgsmål. Udgangspunktet var, at det var diskussionerne mellem deltagerne, der var det vigtigste.

Det overordnede formål med den valgte indsamlingsstrategi var, at fokusgruppemøderne A+B skulle tjene til at skabe et første indblik i de temaer, der ifølge deltagerne har særlig indflydelse på, at *praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling* finder sted/ikke finder sted på KU. Dette empiriske materiale dannede grundlag for udvikling af en fokuseret spørgeskemaundersøgelse målrettet samtlige studienævnsmedlemmer på KU. Svarene fra spørgeskemaundersøgelsen skulle til slut udfoldes ved et fokusgruppemøde bestående af de informanter fra spørgeskemaundersøgelsen, der havde vist interesse for at uddybe deres besvarelse. Målet var at samtlige universitetets 6 fakulteter var repræsenteret ved mødet.

Gennemførelsen af spørgeskemaundersøgelsen og det afsluttende fokusgruppemøde viste sig at blive vanskelig. Af de 238 adspurgte deltog 54 i spørgeskemaundersøgelsen. 17 informanter havde meldt sig til at deltage ved det opfølgende fokusgruppemøde, hvoraf kun 2 informanter endte med at møde op. Konsekvensen var, at undersøgelsesresultatet af det gennemførte projekt ikke blev helt så udfoldet, som man kunne ønske sig. Omvendt er det empiriske datamateriale fra fokusgruppemøderne gennemført den 27. september ganske omfattende og indeholder mange interessante forståelser af fænomenet *praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling*, som gør det muligt at nærme sig et svar på, hvordan de pædagogiske enheder meningsfuldt kan bidrage til en mere systematisk tilgang til at opfylde undervisernes behov for pædagogisk kompetenceudvikling. Følgende er en samlet analyse baseret på begge fokusgruppemøder (se bilag 3 for udførlige transskriptioner).

Projektets formål versus den faktiske opfattelse af, hvordan undervisernes behov kan imødekommes

Af projektets oplæg fremgår det, at undervisernes behov italesættes som et behov for *"underviserrettede aktiviteter, der kan adressere de problemer, den enkelte underviser møder i sin undervisningspraksis"*. Underviserrettede aktiviteter kan udfolde sig på mange forskellige måder. Det kan fx være et frokostmøde, hvor man diskuterer pædagogiske spørgsmål. Da formålet med projektet er at danne grundlag for udvikling af et *"katalog over undervisningsaktiviteter, som kan bruges til en mere systematisk koordinering og migration af undervisningsaktiviteter til andre undervisningsmiljøer"* er projektets fokus reelt rettet mod kursusformen.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at underviserne har mange ideer til relevante kurser, der adresserer deres behov. Fx kurser i karaktergivning, casemetode, læringsstile, 'masse'-undervisning, Absalon og self-assessment blot for at nævne nogle få. De mange ideer til kurser italesættes imidlertid kun, fordi underviserne i den kvantitative undersøgelse eksplicit er blevet bedt om at komme med forslag til kurser. Interessen for kursusaktivitet, som de interviewede repræsenterede, var dog ganske anderledes.

¹ Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur.

"Jeg tænker altid på, at så skal man på det kursus, så skal man til at tænke det hele forfra - nej, nej, nej, det går ikke. Jeg går tilbage til den gamle model, ikk'."

"Jeg tror, det er svært at slå kurser op og forvente at folk kommer ind på dem. Det, tror jeg ikke, vil virke."

Som det fremgår, udfolder interessen sig mere sig som en ikke-interesse for kurser. Det bekræftes på det afsluttende fokusgruppemøde, hvor informanterne kun tøvende forholder sig til listen over forslag til kurser. Den manglende interesse for kurser, er dog langt fra det samme som, at underviserne ikke interesserer sig for at udvikle deres pædagogiske kompetence og dermed deres undervisning. Det er ingenlunde tilfældet. Tværtimod! Underviserne er interesseret i at udvikle deres pædagogiske kompetence, fordi man gerne vil *"tage sig hæderligt ud over for dem (de studerende)"*, som en informant udtaler. Men hvis underviserne helst ikke tager på kursus, hvor finder kompetenceudviklingen så sted? Som det fremgår af citatet herunder, finder den først og fremmest sted i forbindelse med det daglige arbejde.

"Det med hvor kompetenceudviklingen finder sted. Det er bare lidt påfaldende, at de første tanker, der kommer op om, hvor pædagogisk kompetenceudvikling finder sted angår daglig arbejde og ikke der, hvor man tager hen, fordi nu handler det om at udvikle den pædagogiske kompetence (griner)."

Præcist under hvilke vilkår den pædagogiske kompetenceudvikling finder sted, kommer vi nærmere ind på i teksten herunder, som kredser om tre temaer, der hver især bidrager til at indramme vilkårene. Temaerne var:

- 1) Viljen til pædagogisk kompetenceudvikling
- 2) Uformelle og formelle rums indflydelse på pædagogisk kompetenceudvikling
- 3) Relationen til de pædagogiske enheder

Viljen til pædagogisk kompetenceudvikling

Undersøgelsen viser, at viljen til pædagogisk kompetenceudvikling er båret af såvel trang som tvang. Først og fremmest har underviserne en stor *'kærlighed til faget'*, som de brænder for at få kanaliseret ud til de studerende på den bedst tænkelige eller mest *'hæderlig'* måde. Det er et positivt udgangspunkt, fordi lysten til at udvikle sig kommer indefra. Denne trang italesættes af en informant som et vilkår, der er ens for alle:

"Det her med undervisning, og hvordan man er som underviser, og hvordan undervisningen fungerer. Vi er jo alle sammen påvirket af det (undervisningen), og vi gør det også alle sammen. I virkeligheden er det også fordi vi alle sammen er interesseret i at gøre det så godt som muligt. Det betyder noget for underviseren."

Pointen i denne sammenhænge bliver understreget af en kollega, der tilføjer: *"Hvis vi tager som forudsætning, at vi alle sammen interesserer os for at udvikle vores pædagogiske kompetence, så er interessen der, når der bliver givet rum til det."* Problemet er bare, pointerer en anden informant, at rummet skal gives af nogen, og at det langt fra bliver prioriteret højt:

"Alle siger, man skal have rum til det, men der er altså nogen der skal give rum til det. Det er jo ledelsen. I sidste ende er det et spørgsmål om, hvor meget ledelsen prioriterer det her."

Ude omkring på fakulteterne bliver ledelsens prioritering af 'rum' til pædagogisk udviklingsarbejde oplevet lidt forskelligt. De steder, hvor det prioriteres lavt, står underviserne i yderste konsekvens tilbage med en opfattelse af undervisning som *"(...) tvang i tillæg til et overbelastet forskningsarbejde."* Et lidt mere nuanceret blik peger på, at der er en tæt sammenhæng mellem ledelsens prioritering af 'rum' og undervisernes prioritering af arbejdsopgaver. Når alt kommer til

alt, handler det om for underviserne at levere det arbejde, de bliver vurderet på, hvilket er forskning og ikke undervisning.

"Det (pædagogiske rum) betyder noget for, hvordan jeg oplever, at jeg bliver vurderet som medarbejder - apropos tenure track, og hvordan jeg prioriterer. Hvad jeg bliver stillet overfor af krav. Hvornår ledelsens blik falder på mig. Af den årsag er det ikke undervisning eller pædagogiske bidrag jeg prioriterer højest. Det er det faktisk ikke."

Selv de steder, hvor ledelsen giver rum til pædagogisk udviklingsarbejde, er det ikke uproblematisk at prioritere tid til det. Særligt ikke, når der er tale om større udviklingsprojekter. En informant udtaler:

"Pædagogisk udviklingsarbejde tager tid, og tiden bliver p.t. taget fra forskningstiden i den anden ende. Det halve år, hvor jeg sad og udviklede den porteføljebaserede undervisning, sad jeg også derhjemme og grad snot over, at jeg ikke fik skrevet de forventede artikler færdigt. Det gav mig et slip, som gjorde at jeg i mit forskningssemester havde så mange hængepartier, at jeg ikke fik lavet det arbejde jeg skulle. Det pædagogiske udviklingsarbejde skal simpelthen honoreres. Altså, god undervisning får man ikke gratis."

Sammenfattende ser vi, at lysten til at udvikle sin undervisning for langt de fleste undervisere er til stede, men at forskningens dominans over undervisningen betyder, at pædagogisk udviklingsarbejde udføres under trange kår og i værste fald *"kommer bagerst i køen hele tiden."* En informant sammenfatter det således:

"Der er interesse for det (at udvikle sine pædagogiske kompetencer). Der er måske ikke tid til det, eller at hver især kan finde ud af at gøre det, men der er interesse for det. Hvis vi får formaliseret, at det må vi gøre, så tror jeg, at der vil være meget større interesse for det. Så det er vigtigt, at der kommer et input fra ledelsen."

Centralt for udviklingsarbejdet, som det ser ud i dag, er derfor undervisernes vilje til selv at ville skabe rum til arbejdet. Viljen, udtaler informanterne, er til stede, når underviserne møder konkrete udfordringer i/med undervisningen. I disse situationer er de motiveret til at afsætte den nødvendige tid til at få hold på udfordringen. En informant udtaler:

"(...) min erfaring er, at personer, der sidder med en udfordring er MEGET villige (der grines). De var super motiveret. Når man snakker om motivation, så var de vildt motiveret for at komme og få det input, der kunne afhjælpe deres problem. Det er noget med villighed i forhold til at kunne se, at det giver mening i forhold til den situation, man befinder sig i."

Dette citat peger tilbage på pointen fra forrige afsnit, der rettede vores opmærksomhed mod, at pædagogisk kompetenceudvikling knytter an til 'det daglige arbejde'. I det næste afsnit ser vi nærmere på, hvordan det udfolder sig.

Uformelle og formelle rums indflydelse på pædagogisk kompetenceudvikling

Lyst, rum, vilje og mening er centrale begreber, man er nødt til at forholde sig til, hvis man ønsker at forstå, hvad der driver underviserne i arbejdet med at udvikle deres pædagogiske kompetencer. Vi ved, at underviserne er motiveret for at få input, så længe, de oplever, det giver mening i forhold til det daglige arbejde med undervisningen. Men hvorfor er det så, at de viger tilbage fra at deltage på kurser? Informanterne italesætter tre årsager. For det første peger de på, at kursernes viden og værktøjer er løsrevet fra praksis. Det rammer ganske enkelt ikke ned i det konkrete behov for hjælp, underviseren står med.

"Når det angår spørgsmålet om konkrete værktøjer, er vi tit lidt tilbagelænet, fordi det er vi ikke så meget for. Det er ikke det, vi tager med os. Lige som med

adjunktpædagogikum, her har jeg oplevet som vejleder, at de konkrete værktøjer omkring læringsteori, arbejdsformer, er måske ikke det, der er det vigtigste."

Et andet forhold er, at nogle af underviserne ikke bryder sig om, at blive undervist i et emne af en kursusunderviser, der ikke kender emnet indefra, men blot underviser i det.

"Jeg deler ikke deres synspunkt, men de havde en modstand mod et kursus, som var formuleret af nogen, som ikke underviser. De siger: Hvordan kan de lære mig at vejlede, hvis de står og snakker fra en piedestal, hvor der er nogle teorier og lignende."

Et tredje og sidste forhold som spiller ind er kursernes timing. Forudsætningen for, at underviserne finder det meningsfuldt at gå på et kursus, er, at det kan bidrage til at håndtere en given udfordring i det daglige arbejde - her og nu! Denne betingelse er sjældent opfyldt.

"For mange af os vil forberedelse af undervisning til næste semester være præget af pædagogiske spørgsmål. Der er simpelthen i kalenderåret nogen særlige tidspunkter på året, hvor der er nogle muligheder for at tænke noget nyt."

Disse praktiske udfordringer og barrierer mod kurser, kan godt afhjælpes ved at time og tilrettelægge kurserne anderledes. Spørgsmålet vil selvfølgelig være, *hvilke kurser man så skal udbyde?* Meningen med det sidste fokusgruppemøde var at få informanterne til at belyse dette spørgsmål, men det viste sig at være vanskeligt. Dog pegede fokusgruppemødets informanter på, at kurser, der understøtter undervisernes behov for at kunne undervise forskningsbaseret, vil blive taget vel imod.

"For mit vedkommende, er det på det seneste ved at gå op for mig, at min interesse for undervisning stiger, når jeg kan koble den til min forskningsinteresse. Jeg kan se at mit fag, der angår en form for kommunikation, i virkeligheden er meget beslægtet med undervisningssituationen. Når jeg kobler de to ting, bliver det virkelig interessant."

Men hvis underviserne ikke henter hjælp til udvikling af deres undervisning ved at følge kurser, hvad gør de så? Svaret er, som citatet herunder indrammer, 'nærmiljøet'.

"I første omgang vil ens egen faglige stolthed gøre, at man er tilbøjelig til at søge hjælp i ens eget faglige nærmiljø. Det er ikke positivt i forhold til at forstå, hvad man skal gøre, men det peger på nogen af de forhindringer, der måske gør, at man ikke søger den hjælp (hos de pædagogiske enheder)."

Underviserne er ikke kun forbeholdende over for at deltage på pædagogiske kurser. Som det fremgår af citatet, holder de også igen med at trække på viden og erfaringer hos de pædagogiske enheder. En del af forklaringen handler om, at medarbejderne i de pædagogiske enheder skal *"have større forståelse for, hvordan deres fag ser ud i mit (underviserens) fags øjne"*. En informant formulerer det således:

"At det måske er den udfordring I har, at I ikke har den pædagogiske faglighed alt for meget på ærmerne, sådan at man nemmere kan nærme sig hinanden."

Indtil underviserne finder det attraktivt at samarbejde med de pædagogiske enheder, spiller nærmiljøet altså en afgørende rolle for at skabe rum til udvikling af undervisernes pædagogiske kompetencer. Måden at skabe rum på varierer meget fra sted til sted. Nogle rum har karakter af at være uformelle, mens andre rum er formelle. Her følger en kort oversigt over nogle de uformelle og formelle rum, der eksisterer.

De uformelle rum:

- Sparring med kollegaer
- Undervisningsmøder om undervisning i afdelingen
- Faglige frokostmøder

De formelle rum:

- to-timers pædagogiske seminar
- Pædagogisk dag
- Internatmøde for ansatte på instituttet

For hvert af disse rum, kan de pædagogiske enheder overveje, hvordan de bedst stiller sig til rådighed. Vel og mærke under hensyntagen til pointen fra tidligere om, at de pædagogiske konsulenter er deres faglige autisme bevidst.

Det rum, der bliver taget bedst imod af underviserne, er det kollegiale rum, fordi her kan de fx hente hjælp, diskutere deres undervisning, få feedback på deres undervisning, udveksle viden, lade sig inspirere, dele deres slides og udveksle 'dos & don'ts'. I det hele taget er der stor interesse for at tage skridtet videre og få skabt en mere formel ramme om kollegavejledning.

"Vi vil meget gerne lave noget formaliseret omkring supervision på vores institut. Det er noget af det, der bliver allerbedst modtaget, når vi diskuterer, hvad vi skal have af tiltag inden for undervisning og støtte af undervisere. Det arbejder vi på at etablere med tiden."

Flere undervisere har prøvet kollegavejledning. Enkelte har orkestreret det. Det kan sagtens lade sig gøre, men som informanten understreger, der skal sættes tid af til det.

"Det skal orkestreres. Det er ikke et stort arbejde at deltage i det, men igen, ledelsen skal sørge for at tage hånd om det. Det er dog et stort arbejde at orkestrere det."

Relationen til de pædagogiske enheder

Selvom 'nærmiljøet' betyder meget for underviserne, udelukker underviserne bestemt ikke et samarbejde mellem dem og de pædagogiske enheder. Tværtimod! Men det skal som sagt ikke (kun) ske i form af kurser, fordi kurserne ikke tager højde for behovet for den rette timing, de er løsrevet fra praksis og de imødekommer ikke underviserens specifikke udfordringer. Det er helt essentielt, at samarbejdsformen opfylder disse behov, hvis et tættere samarbejde med de pædagogiske enheder skal give mening for underviserne. Af diskussionerne fra de to første fokusgruppemøder fremgår det tydeligt, at informanterne interesserer sig for at finde en bæredygtig form. De kommer med flere enslydende forslag til, hvordan samarbejdet kan se ud. Sammenfattende fremhæver informanterne, at de konkrete praktiske udfordringer skal være i centrum, og at medarbejderne fra de pædagogiske enheder skal kunne rekvireres til at komme og sparre med underviserne om den praktiske udfordring. Det er vigtigt, at medarbejderne fra de pædagogiske enheder IKKE leverer færdige løsninger. Underviserne interesserer sig for at få faciliteret deres refleksion om undervisning. En informant formulerer det således:

"Jeg tænker igen på nogle af de erfaringer, jeg har med fra Oslo, hvor de pædagogiske enheder kunne rekvireres. Så kunne de være med ved fx ændringer af studieplaner, hvor de så gik ind og foreslog ting, kom med ideer. I stedet for at komme med et oplæg, vi kunne spørge ind til og så gik de, fungerede det på den måde, at de var med i processen, hørte vores samtaler og på den baggrund kom med ideer og spillede ind i forhold til det, der var vores situation. De forstyrrede vores tanker positivt. Pointen er, at de kom ikke udefra og fodrede os. De kom ind og fungerede som katalysatorer i forhold til det, der var i gang."

Underviserne vil altså gerne samarbejde med de pædagogiske enheder, så længe de bliver mødt, der hvor de er. Ifølge informanterne mangler dog en afgørende forudsætning at være på plads, før man vil se et udbredt samarbejde tage form. Det handler om de pædagogiske enheders synlighed, der aktuelt ikke er god nok.

"Jeg tror, man skal gøre det synligt, at man kan bruge de pædagogiske enheder til den slags opgaver. At man kan rekruttere dem ind og sige, at man har den og den"

problemstilling, vi vil gerne have, at I kigger på det. Hvad er muligheden for at gøre det, og hvordan gør man det? Indtrykket af de pædagogiske enheder er, at de afholder nogle kurser. Så er der nogle flere kurser man kan komme på. Ja, og så har I nogle selvstændige forskningsprojekter. Men oplevelsen af, at man kan hyre jer ind til et møde på instituttet, hvor alle underviserne så kommer ind og vi snakker sammen, den har vi ikke. Det er ikke vores oplevelse, at den mulighed foreligger."

Sammenfatning af fokusgruppemøderne

Udgangspunktet for projektet var som bekendt at undersøge, hvordan de pædagogiske enheder meningsfuldt kan bidrage til en mere systematisk tilgang til undervisernes pædagogiske kompetenceudvikling. En systematisk tilgang der tager afsæt i undervisernes behov.

Underviserne vil gerne udvikle deres undervisning, men denne opgave presses af den langt større betydning forskningsopgaven tildeles. Pædagogisk udviklingsarbejde kræver rum, vilje og en meningsfuld anledning.

Når underviserne bruger energi på at udvikle sig, sker det i nærmiljøet og ikke på udbudte kurset.

Kurserne opleves meningsløse, fordi de mangler timing, relevans og kobling til praksis. I nærmiljøet trækker underviserne især på kollegaerne, idet vejledning blandt kollegaer udgør et betydende pædagogisk rum. Underviserne sætter pris på dette rum og efterlyser en formalisering af denne type samarbejde.

I undervisernes perspektiv bør de pædagogiske enheder koncentrere sig om at tilbyde underviserne at sparre med dem om deres konkrete udfordringer i undervisningsmiljøet. Det vil de få meget ud af.

Hvis man ønsker at tage underviserne alvorligt og tage afsæt i deres behov, betyder det, at systematiseringen af de pædagogiske enheders bidrag til undervisernes pædagogiske kompetenceudvikling i højere grad må handle om at stimulere udviklingen af nærmiljøets uformelle og formelle pædagogiske rum via institutledere og studieledere, at hjælpe med at organisere kollegavejledning, samt at gøre de pædagogiske enheder synlige, så underviserne bliver klar over muligheden for at rekvirere hjælp.

Konklusion på arbejdspakke 2

Spørgeskemaundersøgelsen peger på, at underviserne har et kompetenceudviklingsbehov, som kan dækkes med generiske kurser, men også, at der synes at være et større potentiale i at kollegasamarbejde omkring undervisning. Det skal understreges, at dette er vurderingen fra studienævn og viceinstitutledere for uddannelse og ikke fra underviserne selv. Hvilke konkrete behov og interesser for kursusaktiviteter, underviserne har, er broget og, på grund af den lave svarprocent, fortsat uklart. Ligeledes er det uklart præcis, hvordan sådanne kurser skal afvikles. Der synes ikke at være nogen præference for kortere eller længere kurser. Dertil kommer, at der er stor variation i emnerne, som efterlyses, men temaer som eksamen/evaluering, feedback, undervisningsteknikker og tværfaglighed gik igen.

Der var mange indikationer på, at underviserne ser meget positivt på kollegasamarbejde baseret på egen og andres undervisning. Respondenterne var meget enige i, at underviserne ville være i stand til at udvikle deres undervisning sammen, hvis blot de fik tid til det. Denne opfattelse gik også igen i de åbne spørgsmål, hvor kollegasparring og lignende kollaborative aktiviteter var gennemgående forslag til pædagogisk udvikling blandt underviserne.

Fokusgruppemøderne med udvalgte undervisere fra de forskellige fakulteter pegede tydeligt på, at kurser – i deres erfaring – ikke var en farbar vej til at ændre praksis, og derfor heller ikke synderligt relevante for undervisernes pædagogiske kompetenceudvikling. Der var en stor vilje til arbejde med at udvikle undervisningen, men også væsentlige barrierer for, at det sker i af sig selv i større udstrækning. Her blev der peget på, at der manglede tid og rum til at udvikle sin undervisning og at ledelsen var nødt til at prioritere undervisning højere, hvis det skulle ændre sig.

Et af de væsentligste pædagogiske rum for udvikling var de uformelle kontaktflader til kollegaer, hvor man hurtigt og effektivt kunne blive klogere på andres og egen undervisning. Dette stemmer godt overens med spørgeskemaundersøgelsen, som også pegede på kollegial sparring som en væsentlig vej til udvikling. Underviserne pegede derudover på en række mere formelle pædagogiske rum i form af lokale pædagogiske seminarer eller møder, som steder hvor undervisning blev diskuteret og udviklet. Både i de formelle og uformelle rum, kunne der være mulighed for udvikling sammen med de pædagogiske enheder under forudsætning af, at samarbejdet blev med udgangspunkt i undervisernes konkrete behov og praksis.

Introkurser i universitetspædagogik på tværs af fakulteterne (arbejds pakke 3)

Indledning

Som en del af puljen, der arbejder med at afdække den pædagogiske kompetenceudvikling på Københavns Universitet, blev der ultimo 2013, gennem fokusgruppeinterview med VIP-personale fra universitetet, afdækket pædagogiske udviklingsbehov fra undervisere ved universitetet.

Empirien fra fokusgruppen pegede i forskellige retninger, men et væsentligt tema, der blev belyst, var hvorvidt undervisernes ønskede eller ikke ønskede generiske kurser udbudt af universitets pædagogiske enheder. Fokusgruppen viste, at underviserne hellere ville have kurser, der var udviklet og fokuserede på de enkelte fag/insitutter/fagrunder end generiske kurser.

Da nogle af de generiske kurser udbudt fra de pædagogiske enheder, i årevis har haft stor tilslutning og succes, ville vi gerne undersøge, om de generiske kurser fungerede på trods af denne kritik. For at afprøve det, ville vi tage et udviklet kursuskoncept, som typisk blev evalueret godt, og gennemfører det i en ny kontekst. Både IND og PCS afholder jævnligt universitetspædagogiske kurser for deres tilknyttede fakulteter og disse kurser typisk afholdes med stor succes. Netop af disse grund valgte PPK at afprøve disse koncepter i nye kontekster for at af- eller bekræfte hvorvidt og hvorledes generiske kurser kan være anvendelige og undervisningsudviklende.

Fra SAMF til TEO

PCS afholder flere gange årligt kurser i undervisningspædagogik. Dette kursus er udviklet af pædagogiske konsulenter ved Det Samfundsvidenskabelige Fakultet med dette fakultets medarbejdergruppe som målgruppe. En pædagogisk konsulent valgte at afholde netop dette kursus (uden ændringer og uden modifikationer) på Institut for Teologi og Afrikastudier. På kurset var en konsulent fra Humanioras pædagogiske enhed TEACH med som medunderviser.

At tage et kursus udviklet på og til undervisningsansatte ved SAMF og lade konsulenter fra SAMF og HUM afholde kurset i en helt ny teologisk kontekst ville kunne give et billede af, om et kursus i undervisningspædagogik ville kunne bidrage til undervisningsudvikling. Som det udtrykkes i nedenstående evaluering tegnes der et billede af, at kurset har været brugbart for kursisterne. Dertil kommer at SAMF-konsulenten efter kurset er blevet kontaktet af kursets deltagere flere gange med ønsker om undervisningssupervision samt yderligere kursustilbud. Også den pædagogiske konsulent, der underviste på kurset, synes at kursets form og indhold fungerede glimrende med kursets nye målgruppe.

PCS har udviklet kurserne, så der tages udgangspunkt i begreberne dybde- og overfladelæring med udgangspunkt i Ramsden, 2003². Begreberne introduceres gennem nye øvelser og oplæg og danner ramme om de valg, der skal træffes om undervisningens indretning, studenteraktivering og mediebrug. PCS synes, at dette fokus førte til nogle interessante, centrale diskussioner.

Kurset på teologi vekslede som normalt mellem oplæg, gruppeopgaver, diskussioner i plenum og andre deltageraktiviteter. Fokus lå på at vise, hvor mange variationsmuligheder, man som underviser har til rådighed for at sikre, at de studerende er aktive med formålet at skabe mere læring. Desuden blev der sat fokus på, hvordan underviseren kan forberede sig, indhente relevante informationer om de studerende, de skal undervise, og hvordan planlægningen af forløbet med fordel kan styres af prioritering af de væsentligste faglige pointer. Desuden diskuterede vi underviserens rolle, og hvordan man bedst reagerer på forskellige vanskelige situationer, som kan opstå. Undervejs i kurset var der oplæg på 10 minutter fra alle deltagerne med efterfølgende respons fra underviserne og de andre kursister.

² Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education. *RoutledgeFalmer*, London.

Evalueringerne viser stor tilfredshed med såvel det pædagogiske indhold og underviseren (se bilag 4). Deltagerne sætter pris på, at kurset er konkret og deltageraktiverende, hvilket er vigtige principper for kursets tilrettelæggelse og PCS pædagogiske overbevisning. En enkelt deltager så hellere, at kurset kun var for en faggruppe af gangen, mens en anden fremhæver det som positivt at møde andre fagretninger. PCS er af den overbevisning, at det er fordelagtigt at blande de forskellige fagretninger på de undervisningspædagogiske kurser, da PCS mener, at blandingen af fagretninger kan være inspirerende.

Det vurderes, at kurserne opnåede sit formål om at give de kommende undervisere lyst til og mulighed for at levere god, reflekteret undervisning.

Fra SCIENCE til HUM

Introduktion til universitetspædagogik

IND har gennem de sidste 3 år haft mere end 700 deltagere på kurset Introduktion til UniversitetsPædagogik (IUP). Kurset har været igennem en løbende udvikling fra før IND blev til i 2007, og det er siden 1/9 2013 obligatorisk for alle ph.d.-studerende eller nyansatte undervisere på SCIENCE³. Kurset udbydes også på SUND i samme form som på SCIENCE, men her er det endnu ikke obligatorisk. IUP er således et stort kursus, og fra nærmere undersøgelser af deltagernes udbytte, kan vi også sige, at kurset har haft en væsentlig betydning for deltagerne derved for undervisningen på SCIENCE og til dels også på det nuværende SUND.

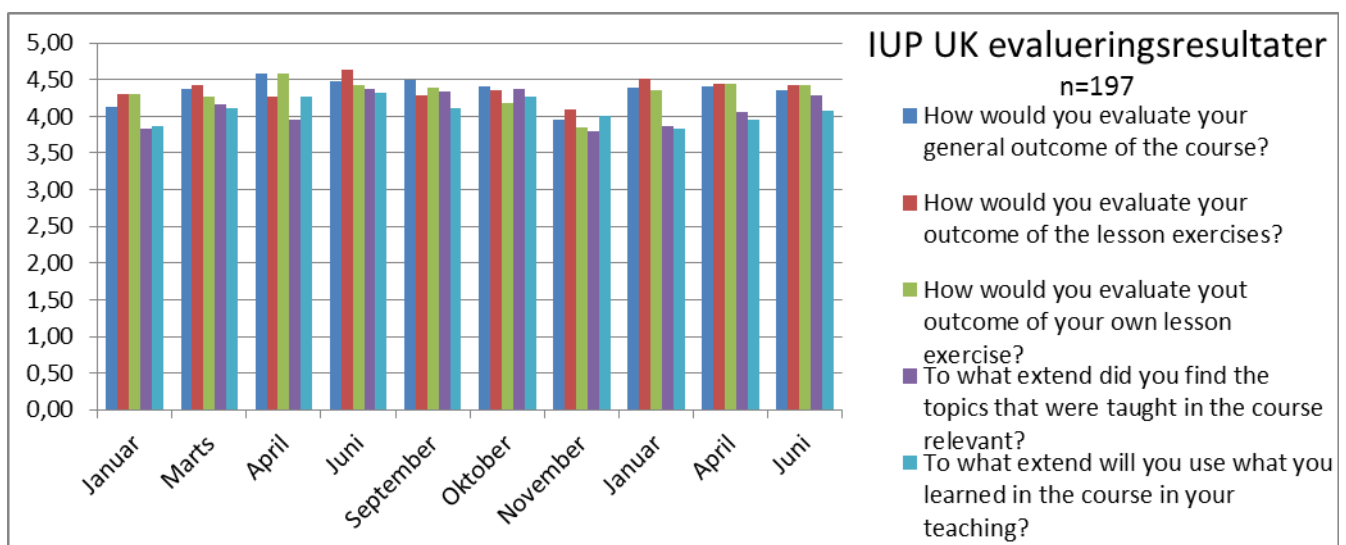
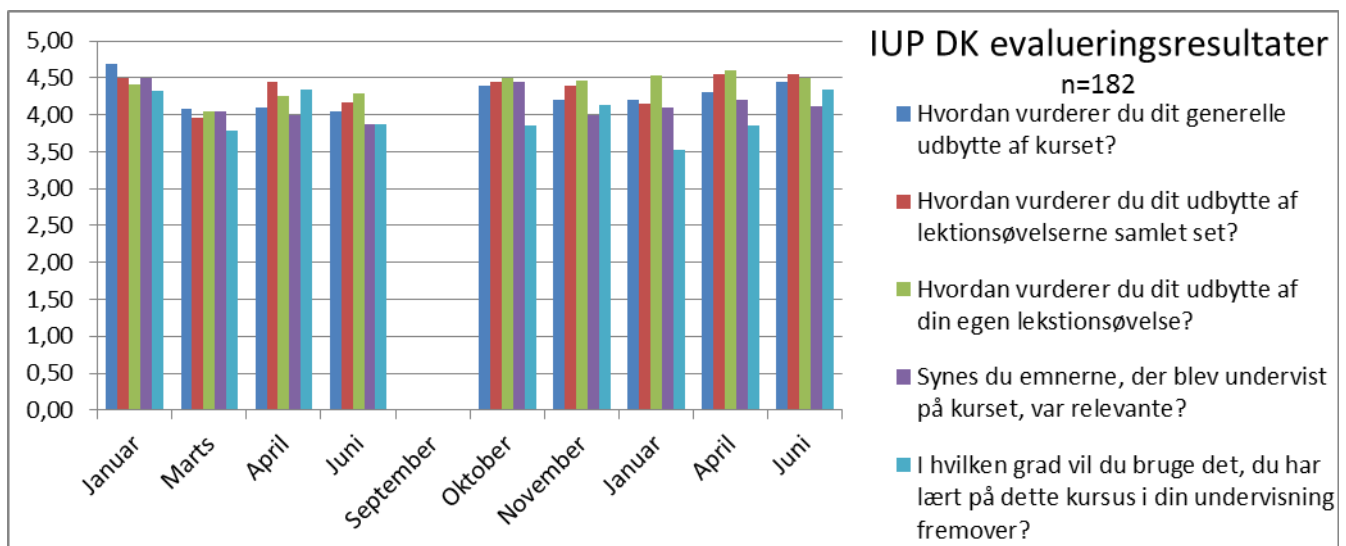
Da kurset involverer mange undervisere, har det også været magtpåliggende at sikre, at kurset genererer konsistente og gode resultater. Derfor har vi foretaget flere undersøgelser af kurset som supplement til de gængse kursusevalueringer. IND har desuden planer om at lave opfølgende undersøgelser af tidligere deltager et halvt til et helt år efter, de har været på kursus, for at se, hvordan kurset evt. har påvirket dem og deres undervisning. Men denne undersøgelse er ikke færdig i skrivende stund.

IUP strækker sig over en uge med undervisningsaktiviteter alle dage undtaget onsdag, hvor deltagerne skal foretage et kort selvstændigt studium. Kursets overordnede formål er, at underviserne udvikler deres forståelse af deres og andres undervisningspraksis ud fra teoretiske input, praktiske øvelser og ikke mindst observation og fælles diskussion af 20 minutters lektionsøvelser, som alle deltagere forbereder og afvikler i løbet af ugen. Deltagerne skal efter kurset kunne diskutere og bruge undervisningselementer (såsom målbeskrivelser, studenteraktivering, problemorientering, dialog mm.) aktivt i relation til egen undervisning.

Kursusevalueringerne

IUP har gennem året nydt godt af konsistent og flotte kursusevalueringer med meget få undtagelser. For eksempel kan man se i en af de seneste samlede opgørelser over kursusevalueringerne af både deltagerne på de danske og de engelske kurser, at deltagerne på alle kurser i alle spørgsmål svarer vel over det teoretiske gennemsnit i deres evaluering af kurset. Svorskalaen går fra 1 (meget dårligt) til 5 (meget godt), hvilket betyder at en middelvurdering ligger på 3.

³ Postdocs er undtaget. Ligeledes er alle undervisere, som kan dokumentere tilsvarende kompetencer fra tidligere kurser.



Figur 2 Resultater af deltagernes evalueringer af IUP-kurser på hhv. dansk og engelsk i perioden januar 2012 til og med juni 2013.

Ovenstående er resultater af evalueringerne fra IUP i perioden januar 2012 til juni 2013. I alt har vi her opgjort evalueringer fra 379 deltagere ud af 430 tilmeldte deltagere fordelt på 19 hold. Det giver en svarprocent på 92,5. Resultatet fra denne periode er konsistent med evalueringresultaterne helt tilbage til 2010⁴. Siden 2010 har den gennemsnitlige vurdering været på 4,3 med spredninger på lige under 0,7. Vi ser ingen signifikante forskel på evalueringerne af de danske og de engelske hold, så her er tale om et konsistent og godt evalueret kursus.

Self-efficacy og tilgang til undervisning

Ud over kursusevalueringerne har vi undersøgt om IUP også har effekt på underviserne. Til det har vi anvendt to anerkendte mål for ”god” undervisning. Den første har rod i motivationspsykologien og handler om en persons tiltro til egen evne og mulighed for at opnå succes med en given indsats – i dette tilfælde undervisning. Fænomenet hedder self-efficacy på engelsk, og der har været udviklet

⁴ Dette er så langt tilbage, vi er gået i denne undersøgelse, da kurset har ændret format gennem tiden og kan ikke siges at være sammenligneligt med kurser meget længere tilbage i tid.

mange instrumenter til at måle det gennem tiden. Det interessante ved at undersøge deltageres self-efficacy er, at der er en stærk korrelation mellem en persons self-efficacy og deres faktiske evne til at opnå succes. Således er self-efficacy ikke et mål for om en underviser kan levere en god undervisning i sig selv, men fungerer som en praktisk indikator for, at vedkommende ville være i stand til det.

Et af de instrumenter, som er blevet udviklet til at måle self-efficacy i forbindelse med undervisning kaldes STEBI (Science Teacher Efficacy Belief Instrument)⁵ og det består af to dele: én som handler om personens tiltro til egen formåen (self-efficacy beliefs eller SEB), og én som omhandler forventningerne til, hvordan omgivelserne vil reagere (outcome expectancy beliefs eller OEB)⁶. De to dele vender vi tilbage til nedenfor.

Det andet instrument hedder Approaches to Teaching Inventory (ATI) og er blevet anvendt på en lang række undervisere på universiteter i hele verden. På baggrund af interviews med universitetsundervisere fra forskellige områder, hvor man spurgte ind til deres tilgang til undervisning, fandt man frem til to yderpunkter i tilgangene. Kort fortalt er tilgangene som følger⁷:

- Information Transfer Teacher Focus (ITTF): Underviseren er optaget af, hvad underviseren gør og opfatter læring som et spørgsmål om at overføre information fra underviser til studerende. Denne tilgang er ikke ønskværdig og derfor vil man gerne se et *fald* i ITTF som tegn på positiv udvikling.
- Conceptual Change Student Focus (CCSF): Underviseren er optaget af, hvad de studerende gør og er optaget af, om de studerendes forståelse ændrer sig. Denne tilgang er i overensstemmelse med den tilgang, som man ønsker at udvikle hos deltagerne, og derfor ønsker man at se en *stigning* i CCST. Bemærk at man ikke har enten den ene eller den anden tilgang, men har forskellig grad af begge, hvorfor den enkelte får tildelt en score på begge delmål.

ATI og STEBI blev brugt på et hold af IUP deltagere (n=29) før og efter kurset for at se, hvordan kurset påvirkede dem. Resultaterne er opgjort nedenfor (Paired Wilcoxon-test).

Opgørelse af ændringer i ATI og STEBI blandt deltagere på IUP⁸

(n=29)	ATI		STEBI	
	<i>Stigning i CCSF</i>	<i>Fald i ITTF</i>	<i>Stigning i SEB</i>	<i>Stigning i OEB</i>
Statistisk signifikant ift. p<0,05	Ja	Nej	Ja	Ja
Effektstørrelse	e>0,50 (stor)	e>0,10 (lille)	e>0,50 (stor)	e>0,30 (medium)

Som det ses, var der markante effekter at spore både på deltageres tilgang til undervisning og på deres tiltro til, at de ville få succes med at undervise. Det eneste sted, hvor der ikke var nogen effekt var på ITTF, som ikke faldt signifikant. Her var der ikke desto mindre stadig en lille effekt at spore, og overordnet set, peger undersøgelsen på, at et kort generisk kursus som IUP kan have påviselig betydning for deltageres pædagogiske kompetence.

⁵ Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.

Bleicher, R. E. (2004). Revisiting the STEBI-B: Measuring self-efficacy in preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 104(8), 383-391.

⁶ Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.

⁷ Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.

⁸ Undersøgelsen og analysen blev foretaget af Frederik V. Christiansen, Camilla Østerberg Rump og Keith Trigwell.

Gennemførelse med deltagere fra HUM

I september, 2013 og igen i januar, 2014 blev IND kontaktet af HUM med henblik på at køre IUP kurset for 12 af deres medarbejdere. Der blev gennemført to kurser med i alt 24 medarbejdere fra HUM. Dette svarede i vid udstrækning til samme situation som da SAMF kørte deres introduktionskursus på TEO. Dermed fik vi endnu et sæt af kurser, som vi kunne sige at være forsøg på at eksportere kurser fra et fakultet til et andet. Aftalen med HUM var, at fordi der ”kun” var halvt så mange deltagere, som der normalt er på IUP, så kunne IND ikke lave store tilpasning af kursets materialer eller indhold. Således blev begge kurser hold med eksempler og tekster taget fra SCIENE og ikke humaniora.

Evalueringerne viste, at det faglige islæt ikke var uproblematisk, og at deltagerne efterlyste flere eksempler af relevans for deres undervisning, men derudover var deltagerne tilsyneladende overordentligt tilfredse med kurset. De åbne spørgsmål i evalueringsskemaet og i den mundtlige del af evalueringen pegede på en høj tilfredshed og sammenlignet med det normale gennemsnit for IUP på 4,3 og en spredning på 0,7, så var gennemsnittet på de to HUM IUP hhv. 4,5 og 4,1.

Samlet set kan man altså se, at IUP er et robust kursus, som over tid, på tværs af sprog og fakultet har vist sig at generere høj tilfredshed. Dertil kommer, at vi også kan måle signifikante positive effekter på deltagerne.

Eksempler på alternative tilgange til udvikling af praksis

Selv om det ikke indgik i den oprindelige projektbeskrivelse, så var der fra starten i projektgruppen en opmærksomhed på, at projektet skulle forsøge at tegne et bredt billede af mulighederne for at de pædagogiske enheder kunne indgå i udviklingen af pædagogiske kompetencer. Projektgruppen kunne nævne adskillige eksempler på succesfulde kompetenceudviklingsforløb samarbejder af kortere eller længere varighed, som havde haft betydning for undervisernes praksis, men som ikke kom af kurser alene.

Derfor medtages, som supplement til arbejdsplan 3, tre meget forskelligartede eksempler på praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling, som skiller sig ud fra enhedernes normale kursusaktivitet. Det første eksempel er fra SCIENCE og handler om udvikling af et kursus for TAP'ere, som tog udgangspunkt i deltagernes hverdag og behov. Det andet eksempel er et toårigt udviklingsprojekt fra det Informationsvidenskabelige Akademi ved HUM, som var med til at udvikle lærerkulturen. Det sidste er et eksempel på et samarbejde mellem PCS og Institut for Antropologi på SAMF, som startede i det små, men nu har været i 15 år.

Eksempel 1 - praksisnær kursusudvikling

Afsøgning og analyse af kompetencebehovet

IND fik en henvendelse fra Institut for Plante og Miljøvidenskab angående udvikling af et kursus under titlen "Engelsk som arbejdssprog", som kunne imødekomme instituttets væksthus- og jordbrugsteknikernes behov for opgradering af deres engelskkundskaber i forhold til især faglige termer. Det fremgik af henvendelsen, at teknikerne ønskede et sprogkursus, som var tilrettelagt med det fagsprog, som de mødte i dagligdagen, for øje.

For at kunne designe et kursus, som kunne imødekomme gruppens reelle behov, blev der afholdt et møde med repræsentanter fra teknikerne og forskerne, som de kommunikerede med i det daglige. Brugerinddragelse i designprocesser kan føre til konservative løsninger, som ikke nødvendigvis fungerer tilfredsstillende. Derfor forsøgte vi på mødet at trænge bagom de italesatte behov for at finde ud af, hvornår teknikerne oplevede at komme til kort sprogligt set. Her blev det klart, at der var tale om nogle ganske specifikke situationer, som teknikerne fandt vanskeligt at håndtere. Der drejede sig bl.a. om arbejdsrelaterede situationer som:

- I forbindelse med undervisning af de studerende
- I forbindelse med udfyldning og afkodning af *indmeldingsskemaer*
- I forbindelse med læsning af nyhedsbrevet
- I den mundtlige kommunikation med forskerne
- I samarbejde med internationale studerende og forskere med stærke accenter

Det blev samtidigt klart gennem mødet, at deltagerne havde en generel udfordring, når de skulle kommunikere mundtligt eller skriftligt på engelsk. Men det var endnu mere vigtigt for dem, at de fik beredskab til at håndtere forskellige situationer, hvori engelsk indgik. Dette var mere et spørgsmål om at få aktiveret deres eksisterende sprogkundskaber og at afdramatisere situationer, som gjorde dem usikre.

Det er velkendt, at det kan være vanskeligt at overføre viden og kompetencer fra en kursuskontekst til praksis, da der ofte er megen tavs viden knyttet til håndtering af arbejdets problemstillinger, som først udfoldes i mødet med praksis⁹. Derfor kan man argumentere for en mere praksisnær tilgang til kompetenceudvikling. Og derfor blev det også besluttet, at kurset skulle foregå så tæt på de situationer, som deltagerne oplevede som vanskelige og med de personer, som de normalt havde

⁹ Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.

vanskeligt ved at interagere med i de situationer (forskere og studerende) for at gøre kurset så relevant som muligt.

Samtidigt var det vigtigt, at deltagerne skulle kunne fortsætte deres sproglige udvikling på egen hånd. Dette handlede i høj grad om at gøre, hvad der var eller kunne være forblevet tavs viden til kodeficeret viden, som kan gøres tilgængelig for gruppen som helhed¹⁰. Dette blev forsøgt imødekommet gennem løbende udvikling af en 'Words & Expressions Bank' med fraser og udtryk af relevans for deltagerne. Ud fra denne bank blev der udviklet "pædagogiske nøglekort", som kunne bruges til at fastholde progression i deltagerens læring. Nøglekortet blev udarbejdet undervejs i forløbet og opsamlet af underviseren med henblik på at deltagerne kunne få et fysisk ark med sig, som de kunne bruge til at forberede sig med eller støtte sig til i udfordrende situationer.

Efter aftale med deltagerne blev kurset afholdt over ti uger fra november 2013, hvor teknikerne havde mindre travlt. I alt deltog 15 teknikere i kurset, som foregik skiftevis på Frederiksberg og i Tåstrup, hvor teknikerne arbejdede til dagligt.

Kursets endelige formål blev diskuteret med deltagerne og endte med at være følgende:

Focus points for course - We will focus on making English work for you, so you can:

- a. *feel you do your job professionally*
- b. *solve problems – face to face and on the phone*
- c. *develop good working relationships with the people you work with*
- d. *learn job-related words*

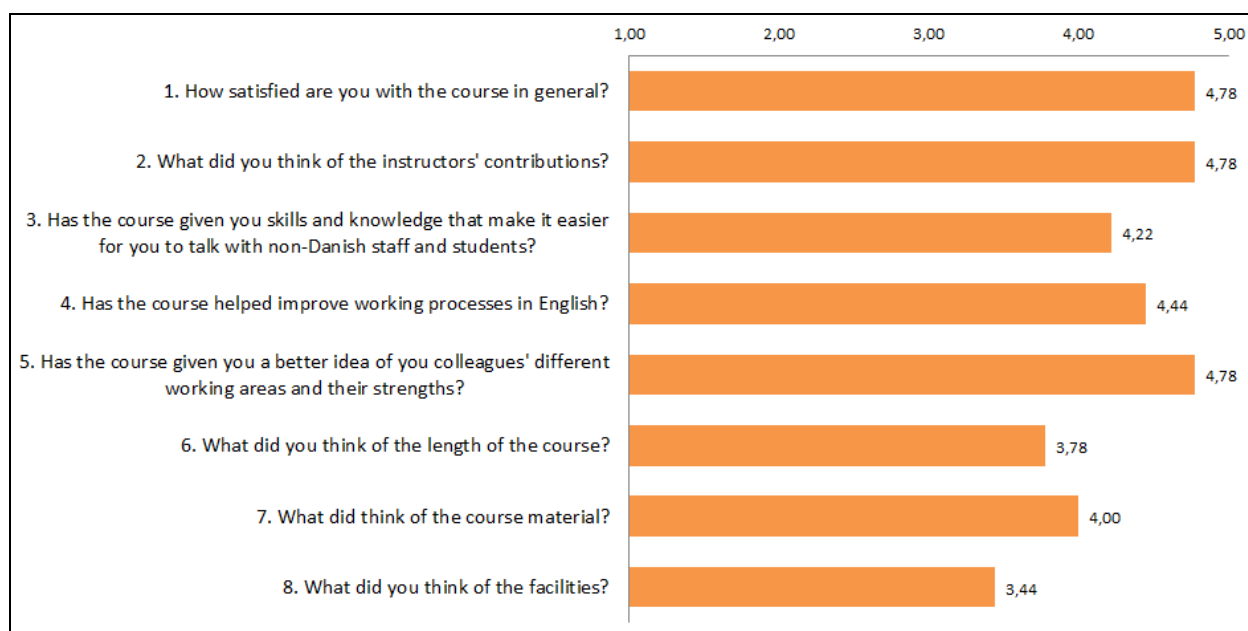
Kurset tog udgangspunkt i konkrete situationer, som teknikerne oplevede som udfordrende såsom i forbindelse med praktiske øvelser med studerende, indmelding af et forsøg, i den skriftlige eller mundtlige instruks omkring pleje af et forsøg, brug af forskningsfagligt sprog i skriftlig kommunikation med forskerne. Underviser inviterede i samråd med deltagerne eksempelvis forskere til at indgå i uformel dialog på engelsk om deres forskning, og de inviterede engelsksprogede studerende, så teknikerne kunne få indsigt i deres faglig behov. Der blev således vekslet mellem forskellige situationer fra gang til gang.

Evaluering

Efter endt kursus blev forløbet evalueret gennem evalueringsskemaer og ved brug af DELPHI-metoden¹¹. Resultaterne af den skriftlige evaluering, som var baseret på en fem-punktskala (fra meget dårlige til meget gode), viste følgende (n=10):

¹⁰ Ellström, P.E., (2001). Integrating learning and work: problems and prospects. Human Resource Development Quarterly, 12, 421-435.

¹¹ <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoejer/Delphi-metoden>



Figur 3 Resultaterne fra den skriftlige evaluering af ”Engelsk som arbejdssprog”.

Som det ses var der en meget positiv modtagelse af kurset. Særligt interessant var det, at deltagerne i høj grad oplevede at blive klogere på hinandens arbejdsområder (5), hvilket peger på, at der er opbygget relationer, som de kan bruge fremadrettet. Dertil kom at deltagerne oplevede at kunne håndtere nogle af de vanskelige situationer bedre (3, 4), hvilket var de egentlige formål med kurset.

Ud fra delphi-metoden viste det sig desuden, at de mest udbredte positive oplevelser med kurset var, at kurset foregik på deltageres arbejdspladser (fx drivhuset og værkstederne), at der var megen taletid til alle, at der var mange forskellige aktiviteter i undervisningen og en god blanding af teori og praksis.

Blandt forslag til forbedringer til fremtidige kurser var mere udtaletræning i bogstaverne/alfabetet i starten af forløbet, flere gæster eller besøg på andre arbejdspladser fx Statens Naturhistoriske Museum, en elektronisk udgave af 'Words&Expressions Bank' og flere individuelle mundtlige fremlæggelser fra deltagerne.

Alt i alt var kurset en succes og et eksempel på, hvordan man kan skabe et behovsdrivet og praksisnært kursus, som ikke kun tilgodeså de udtrykte behov for kompetenceudvikling. Men gennem mellem de pædagogiske enheder og deltagerne og andre væsentlige aktører kunne vi trænge bagom behovene og designe et kursusforløb, som kunne kvalificere deltagerne ud over, hvad de forventede. I dette tilfælde fik de ikke kun udvidet deres engelsk ordforråd, men blev i stand til at håndtere vanskelige situationer (såsom undervisning) på en måde, som de oplevede som relevant for deres praksis.

Eksempel 2 - længere projekt på et institut

Problemstilling og ønske til undervisnings- og kompetenceudvikling

Projekt ”PUNK”(Projekt UNdervisningsformer og underviserKompetencer) er et eksempel på et institutionelt udviklingsprojekt, der gennem en to-årig periode inddrog pædagogiske kapaciteter til rådgivning og koordination af udviklingsinitiativerne på instituttet. Styrken ved denne model for praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling har været at kvalitetsudvikling i uddannelserne er blevet defineret i et tæt samarbejde mellem ledelse og undervisere, og at udviklingsinitiativerne er blevet tilrettelagt i en vekselvirkning mellem undervisnings- planlægnings- og kursuspraksis, og med involvering af underviserstab og uddannelsesledelse i fællesskab over en længere periode og dermed flere semestre.

Baggrunden

På Det Informationsvidenskabelige Akademi, Humanistisk Fakultet, KU tog uddannelsesledelsen i forbindelse med identitetsændringen fra ”Danmarks Biblioteksskole” initiativ til at underviserstaben i fællesskab skulle arbejde med undervisningsformerne, kompetenceprofilen og underviserens kompetencer.

Formål

Med støtte fra Statens Center for Kompetenceudvikling (SCK) blev der formuleret et projekt med titlen *Udvikling af en fælles læringskultur i forhold til håndtering af undervisningsfaglige og pædagogiske udfordringer*.

I ansøgningen til SCK var der formuleret tre formål med projektet:

1. At udvikle nye pædagogiske undervisnings- og vejlednings- og evalueringsformer.
2. At optimere den teamstruktur, der skal danne rammen for et sådant udviklingsarbejde.
3. At udvikle og afprøve værktøjer, der kan styrke medarbejdernes faglige og personlige kompetencer i relation til det nævnte overordnede mål.

Model for arbejdet – udvikling gennem partnerskaber

Indsatsområderne var mange over den to-årige periode. Et af de gennemgående temaer var udviklingen af en *evalueringskultur* og en konkret evalueringsordning som indeholdt et årshjul for undervisningsevaluering for alle undervisningsaktiviteter, og med organisatorisk binding til teamsamarbejde.

Organisatorisk og fagligt samarbejde om undervisningsudvikling

Den pædagogiske konsulentens funktion bestod i at være faglig rådgiver og bindeled mellem uddannelserne, ledelse og i forhold til implementering af nye læringsorienterede standarder og kvalitetssikringsstandarder for evaluering. Arbejdet har derfor omfattet at facilitere eksperimenter med evaluering og at følge erfaringerne op med henblik på omsætningen til drift af en konkret evalueringsordning.

Idealet for denne samarbejdsmodel har været at styrke koblingen af uddannelsernes kvalitetsarbejde og uddannelsernes vidensgrundlag i et tæt samspil mellem undervisere, ledelse og eksterne kvalitetskrav (kvalifikationsrammen for videregående uddannelse samt krav om gennemsigtighed i uddannelserne). Og med andre ord, at bygge bro mellem et styringsperspektiv og den stærke kvalitetsforståelse, der findes hos underviserne. Derudover har projektet haft et sigte om at skabe en model for løbende samarbejde om universitetspædagogik på IVA.

Modellen nedenfor viser indhold og aktiviteter og mål i det pædagogiske delprojekt om undervisningsevaluering gennem teamsamarbejde:

Kvalitetsområde	Mål	Indikatorer	Kvalitetsudvikling	Ansvar
Organisatorisk (faglig og professionel) udvikling med fokus på undervisningsevaluering	<p>Etablering af en model for undervisningsevaluering i team (forankret i teamsamarbejdsordning)</p> <p>Etablering af en evalueringsordning bestående af en politik for undervisningsevaluering, procedurer for evaluering, evalueringsårshul samt en værktøjskasse med evalueringsinstrumenter.</p> <p>Systematisk afrapportering og drøftelse af evalueringsresultater og tydelig opfølgning på resultaterne i samarbejde med ledelse og studienævn.</p> <p>Studieordningsrevision baseret på tværfagligt samarbejde om 'alignment' af fagelementer og eksaminer.</p> <p>Etablering af pædagogisk udviklingspulje hvorfra der kan søges om timer til mindre udviklingsprojekter</p> <p>Uddannelsesstrategi med målsætninger for udvikling af kompetenceprofiler.</p>	<p>Udvikling af fælles sprog for evaluering med fokus på formative elementer og de studerendes læring.</p> <p>Samarbejde og sparring om undervisningen gennem teamene.</p> <p>Høj studenterdeltagelse i midtvejs- og slutevalueringer</p> <p>Positiv evaluering af relevans i undervisningsfagene.</p>	<p>Årlige internater og halvårslige workshops med fokus på erfaringsdeling under udviklingen af evalueringsordningen.</p> <p>Samt faglige og pædagogiske input fra pædagogisk konsulent til evalueringsmetode</p> <p>Systematisk behandling af ordningen i studienævnet.</p> <p>Møder mellem team og studieleder om evalueringsresultater og afrapporteringsmetoden.</p> <p>Årlig opsamlingsrapport fra studieleder.</p>	Studieleder og personaleleder (HR-chef)

Eksempel 3 - længere samarbejde med et institut

Gennem de sidste 15 år har Institut for Antropologi (IA) og Pædagogisk Center SAMF (PCS) samarbejdet om at udvikle undervisning og undervisere for at skabe et bedre læringsrum for de studerende.

IA har gennem årene flittigt benyttet sig af de generiske kursustilbud som PCS udbyder. Det har eksempelvis været studietekniske kurser for BA-studerende, specialeseminarer for specialestuderende, kurser i undervisningspædagogik for deres D-VIP personale og ph.d.-studerende. IA har altid været tilfredse med kursusudbuddet og kursernes indhold. PCS tilbyder udover de generiske kurser også specielt tilpassede og udviklede arrangementer til fagene på Det Samfundsvidenskabelige Fakultet og dermed også til Institut for Antropologi. Også disse udviklingstilbud benytter IA sig af og har gode erfaringer med at inddrage PCS som sparringspartner. I det følgende vil enkelte af disse udviklingstilbud blive beskrevet for at give et billede af, hvorledes pædagogiske konsulenter kan fungere som samarbejdspartnere for institutter på KU.

Et caseeksempel fra bacheloruddannelsen

Idet studerende ved IA skal skrive deres bacheloropgave som en del af afslutningen på deres bacheloruddannelse modtager de vejledning på deres skriftlige produkt som en del af processen. Tidligere har denne vejledning været individuelle møder mellem en ansat fra instituttet og den skrivende studerende. Denne vejledningsform er tids- og ressourcekrævende og der kan stilles spørgsmålstejn ved om, det er den bedste måde at vejlede på. IA ønskede at kvalificere vejledningsformen og kontaktede PCS for sparring.

I et samarbejde mellem pædagogiske konsulenter og studieleder og ansatte ved instituttet blev en alternativ vejledningsform udviklet og implementeret.

Den alternative vejledningsform bestod af en kollektivisering af vejledningen samt et øget fokus på peerfeedback. Vejledningsprocessen består af møder mellem grupper af studerende, der mødes alene og giver feedback på hinandens skriftlige produkter og møder, hvor samme gruppe af studerende mødes med en vejleder, som ligeledes giver feedback på de skriftelige produkter.

Møderne med og uden vejleder ligger forskudt af hinanden, hvorfor de studerende mødes skiftevis hver anden gang med og uden en tilstedeværelse af en ansat. Denne form giver mulighed for, at de studerende kan blive inspireret og lære af hinanden. På møderne hvor vejleder ikke er til stede, har de studerende mulighed for at give og få feedback på deres produkt og diskutere såvel faglige som processuelle aspekter af skrivningen af BA-opgaven. Disse aspekter kan de enten selv afklare eller også kan de studerendes diskussioner være med til at kvalificere spørgsmål, som kan stilles til vejleder ved det efterfølgende møde, hvor vejleder er med. Derudover giver disse møderækker en kontinuerlig proces, hvor der kommer flere mødegange og dermed flere deldeadlines, der er med til at støtte op om de studerendes konstante produktion af materiale, samt give de studerende et netværk i en fase af deres studie, hvor de ellers kan sidde alene med deres produktgenerering.

De studerende udtrykker stor tilfredshed med konceptet og er glade for at opleve både processuelt og fagligt nærvær fra både medstuderende og fra den ansatte vejleder. De ansatte vejledere oplever at de studerende arbejder mere fokuseret med vejledningen. Hertil kommer, at den kollektive form er ressourcebesparende.

Umiddelbart synes denne alternative form for vejledning, hvor den individuelle vejledning er erstattet af en kollektiv vejledning at fungere godt for både studerende og ansatte. I de år hvor den kollektive form har været implementeret, er der ikke blevet bemærket en ændring i karakterniveau for de færdige bachelorer.

I dette eksempel er det instituttet, der har identificeret et muligt udviklingsområde og har søgt sparring i PCS. Den pædagogiske konsulent har i dette eksempel været primær udvikler på

konceptet og har i tæt dialog med instituttet været med fra sidelinjen undervejs i implementeringsfasen.

Et caseeksempel fra kandidatuddannelsen

I løbet af 2012 indledte studienævnet på IA en dialog om det faglige og sociale miljø med instituttets studerende. I kølvandet på denne dialog har studienævnet iværksat en række tiltag med det formål at styrke den vertikale dialog mellem studerende og undervisere såvel som at tilbyde faglige og sociale fora til at samarbejde om temaer, der ikke dækkes af de udbudte kurser ved IA. Et af disse tiltag er Etnografisk Eksploratorium – et fagligt værksted hvor studerende og undervisere samarbejder om workshops, seminarer, filmvisninger, der ligger uden for den skemalagte undervisning, men som opleves af de studerende som vigtige aktiviteter, der medvirker til at styrke deres faglige identitet. I foråret 2013 iværksatte blandt andet Cecilie Rubow en række workshops med temaet 'Tarzan-syndromet' om idealerne for den gode feltarbejder og de vanskeligheder som disse idealer måske skaber for de studerende. Gennem disse workshops gav flere studerende udtryk for, at de inden, undervejs og efter deres feltarbejde følte behov for at indgå i fagligt forankrede netværk, hvori de kunne dele erfaringer i relation til deres feltarbejde og det analytiske arbejde involveret i at komme fra etnografisk materiale til speciale. PCS deltog i møderækken og bidrog her som sparringspartner.

På denne baggrund tilbød IA i efteråret 2013 et såkaldt forskerpraktikforløb med det formål at engagere kandidatstuderende i en etnografisk undersøgelse af myter og praksis i den måde, der undervises i og tales om feltarbejde på blandt studerende og undervisere ved IA. Resultatet af denne undersøgelse er, at der tilsyneladende er dele af de adspurgte antropologers virke før, under og efter feltarbejdet som forbliver uudtalte, 'som man bare skal springe ud i' og komme i land fra. Denne forventning til at være feltarbejder oplever nogle studerende som svær.

I lyset heraf blev der i december 2013 udbudt to refleksionsgrupper med det formål at skabe rammerne for et fagligt forum hvor de studerende, som står foran et feltarbejde kan erfaringsudveksle, lære og lære fra sig i samspil med medstuderende og en underviser ved IA og en konsulent fra PCS. Både den ansattes og konsulentens rolle er af faciliterende karakter.

Forsøget vil vare 2 år og det er hensigten, at grupperne mødes flere gange pr. semester. Grupperne mødes fysisk inden gruppens medlemmer tager på feltarbejde i foråret 2014. Under feltarbejdet mødes grupperne virtuelt 3 gange; det er 3 sessioner med chat og indlæg, ca. 14 dage inde i feltarbejdet, cirka halvvejs, og cirka 14 dage før feltarbejdet afsluttes.

Efter hjemkomst og fortløbende i efteråret 2014 og foråret 2015 fortsætter samtalerne med en frekvens, der daler fra ca. 2 timer én gang om måneden til 2 timer en gang hver anden eller tredje måned. I alt mødes gruppen dermed ca. 10 gange, samt tre gange virtuelt.

I dette eksempel er det ligeledes instituttet, der har identificeret et behov for udvikling og derefter kontaktet PCS. PCS har dernæst været med som sparringspartner og til forskel fra det første eksempel indgår PCS som aktiv part i afprøvningsfasen.

Eksemplerne illustrerer, at samarbejder mellem institutter og pædagogiske enheder kan fremkomme på flere forskellige måder. Ud over at pædagogiske enheder benyttes i forbindelse med generiske kurser, bliver pædagogiske konsulenter ligeledes benyttet i lokalt forankrede didaktiske udviklingsprojekter. Studielederen på Institut for Antropologi forklarer, at det gode samarbejde fordres af nærhedsprincippet; at det er givtigt at samarbejde med lokale pædagogiske enheder og at dette samarbejde er med til at give et frirum på instituttet, da det giver muligheden for at tænke og afprøve nye pædagogiske og didaktiske tanker.

Modeller for Praksisnær Pædagogisk Kompetenceudvikling (arbejds pakke 4)

Indledning

Der er lyst og vilje til udvikling af de pædagogiske kompetencer, men også en grundlæggende skepsis over for kurser, som ifølge interviewrespondenterne opfattes som timet dårligt, irrelevante, og afkoblede fra de problemer, de oplever i deres nærmiljø. Af gruppeinterviewene fremstod det klart, at undervisernes erfaringer gør, at de ikke tror meget på kurser som vejen til at forandre praksis.

På trods af denne udtalte skepsis kan vi konstatere, at nogle af de mere etablerede kurser – navnlig de universitetspædagogiske introduktionskurser på SAMF og SCIENCE – bliver modtaget meget positivt af deltagere på tværs af fakulteterne (målt på kursusevalueringerne). De kan faktisk også dokumenteres at have en stor positiv effekt på deltagernes tiltro til egne evner som underviser (deres self-efficacy) og på deres tilgang til undervisning. Sidst men ikke mindst, så har vi fremlagt en række eksempler fra de pædagogiske enheder, som peger på, at en mere praksisnær tilgang ikke alene kan være med til at udvikle praksis, men også i højere grad imødekommer undervisernes behov for en tæt kobling til deres lokale udfordringer.

Selv om der er et klart behov og ønske for pædagogisk kompetenceudvikling, så er det ikke i første omgang gennem et bredt udbudt kursuskatalog, at de bedste muligheder for at opnå pædagogisk kompetenceudvikling synes at være. De pædagogiske enheder kan med fordel supplere udbuddet af kurser (og måske ligefrem erstatte nogle af dem) med aktiviteter, som i højere grad bygger på forskellig grad af dialog med undervisere, studerende og ledere (som i de tre eksempler givet ovenfor). Udfordringen i denne sammenhæng er, at de pædagogiske enheder ikke er synlige eller anses for relevante i det omfang, som der synes at være potentiale for. Der bør arbejdes på, at de pædagogiske enheder ikke kun anses som kursusudbydere, men også i højere grad bliver sparringspartnere og facilitatorer i både de formelle og uformelle pædagogiske rum, som underviserne arbejder i. Dette kræver, at de pædagogiske enheder bliver bedre til at synliggøre deres vilje og evne til at møde underviserne på deres betingelser og ud fra de konkrete udfordringer, de møder i deres nærmiljø. Således peges der på et behov for opmærksomhed på, at de pædagogiske enheder kan inddrages i formelle (pædagogiske dage, seminarer for grupper af undervisere, kortere kurser designet omkring bestemte temaer), såvel som mere uformelle sammenhænge (kollegasparring, undervisermøder, sparring ved kursusudvikling).

Underviserne oplever tilsyneladende, at den største forhindring for udvikling af undervisningen ligger i, at udvikling af undervisning konkurrerer med forskning. Spørgeskemaundersøgelsen pegede også på, at underviserne selv i vid udstrækning kunne drive udviklingen af deres undervisning, hvis de i højere grad fik tid til at diskutere undervisning med kollegaer. Dette er en udfordring for ledelsen og KU som organisation, som på nuværende tidspunkt ikke synes at udnytte det fulde udviklingspotentiale i underviserne selv. Ledelserne på institutterne kunne gøre meget for udviklingen af undervisernes pædagogiske kompetencer ved at formalisere lærernes samarbejde omkring undervisning i samråd med de pædagogiske enheder.

Sammenfattet peger pilotprojektet på tre modeller for praksisnær pædagogisk kompetenceudvikling. Model 1 handler om udbud af kortere eller længere kurser ud fra universitetsteoretiske og didaktiske betragtninger til glæde for en bred gruppe. Denne form for kurser praktiseres allerede på KU og er formaliseret i bl.a. pædagogiske introkurser og adjunktpædagogikum. Model 2 handler om kursusaktiviteter, som tager udgangspunkt i de temaer, som underviserne, de studerende og/eller studieledelserne oplever som relevante for deres daglige praksis. Her er også eksisterende eksempler at finde, men denne model er ikke så udbredt en del af de pædagogiske enheders virke

endnu. Model 3 involverer et nærmere samarbejde med undervisningsmiljøerne af kortere eller længerevarende karakter, hvor det væsentlige er udvikling af praksis i fællesskab. Disse 3 modeller udfoldes i de følgende.

Model 1 – Generiske kurser

Denne model afspejler hovedparten af de eksisterende kurser, som udbydes af de pædagogiske enheder. Disse er typisk kendetegnet ved, at deltagerne mødes på et sted, som er bestemt af kursusudbyderen, og har et indhold, som ikke på forhånd er blevet diskuteret med deltagerne. Disse kurser lever op til forventningen i PPK om at være behovsdrivne (om end behovet ikke altid er erkendt inden deltagerne har været på kurserne). De bygger på forskning og viden, men de er ikke nødvendigvis praksisnære. Det, at vi har været i stand til at overføre et sådan kursus fra et fagligt område (fakultet) til et helt andet, er i sig selv vidnesbyrd om, at kurserne i deres sigte er mere alment pædagogiske end praksisnære. Det skal dog bemærkes, at der i evalueringen af disse kurser blev efterlyst en stærkere tilpasning til fagene, hvilket peger på en klar begrænsning ved at eksportere kurserne alt for ukritisk. Dette ændrer dog ikke ved, at de generiske kurser kan være med til at udfylde et behov for pædagogisk kompetenceudvikling, og derfor fortsat må være en af vejene frem.

De generiske kurser bør imødekomme undervisernes behov i så vid udtrækning som muligt. Der kan dog være behov, som ikke stammer fra underviserne selv, men som organisationen eller de pædagogiske enheder oplever som behov. Det fremgik af spørgeskemaundersøgelsen, at nogle af de adspurgte opfattede det som en nødvendighed for kvaliteten af undervisningen at gøre nogle kurser (eller andre kompetenceudviklingsaktiviteter) obligatoriske. Det er ikke vores ærinde at støtte op om en sådan holdning, men det peger på, at der kan være andre behov end den enkelte undervisers, som skal tages med i denne betragtning.

Nærværende undersøgelse af tematikker, som underviserne har brug for, kan være udgangspunkt for den videre kursusudvikling. Spørgeskemaundersøgelsen pegede fortrinsvis på indhold af mere pædagogisk art, men der kunne også være plads til kurser med mere fagdidaktisk indhold. Der vil være et løbende behov for at følge med i udviklingen af, hvad underviserne har brug for. Derfor bør der fokuseres på at udvikle en enkel procedure for løbende at indsamle input fra studerende, ansatte og uddannelsesansvarlige, så det generiske kursusudbud holdes ajour med behovet. I pilotprojektet forsøgte vi at benytte studienævnene til dette formål. Men hverken svarprocenten eller de besværligheder, som fulgte med at få adgang til studienævnene, giver anledning til at tro, at dette er en farbar vej i fremtiden.

Det vil også være nødvendigt at sikre, at der sker en mere systematisk udbredelse af kendskabet til kurserne (gerne på tværs af fag og fakulteter). Derfor foreslås det, at pædagogiske medarbejderudviklingskurser registreres i SIS på samme måde som ph.d.-kurser bliver. Dertil bør der arbejdes på at udbydere af pædagogiske kompetenceudvikling på KU i højere grad kommer til at samarbejde omkring de kurser, som har en høj grad af slægtskab (såsom adjunkt-pædagogikum), og at de øvrige kompetenceudviklingsaktiviteter koordineres.

Model 2 – Praksisrettede kursusaktiviteter

Ud fra vores undersøgelser fremgik det, at underviserne i høj grad var skeptiske over for de pædagogiske kurser, som de kendte til. Dette skyldtes især, at de ikke i tilstrækkelig grad adresserede undervisernes udfordringer, at de ikke udbydes på tidspunkter, der passer underviserne, og at de ikke omsættes umiddelbart til praksis. Der er således behov for et kursusudbud, der i højere grad inddrager undervisernes hverdag og behov.

For at vide, hvordan man kan komme tættere på undervisernes praksis, har vi her i rapporten givet tre eksempler på, hvordan de pædagogiske enheder kan samarbejde med medarbejderne omkring undervisning (se ovenfor). Eksemplerne spænder fra samarbejder over flere år til et kortere målrettet kursusforløb. Pointen i alle tre eksempler er, at udgangspunktet har været medarbejdernes lokale praksis, hvortil de pædagogiske enheder har medvirket til at kvalificere praksis. Til sammenligning tager mange eksisterende generiske kurser udgangspunkt i teoretiske udfordringer og overlader det til underviserne selv at omsætte det til praksis, hvilket udgør en velkendt barrierer for kompetenceudviklingen i organisationer¹². Derfor foreslås det, at man arbejder på at udvikle mere *praksisrettede kursusaktiviteter*.

Med praksisrettede kursusaktiviteter menes kursusaktiviteter, hvor kursusudbyder går i dialog med praktikerne, så kurset designes ud fra en analyse af de udtalte behov og deltagernes praksis. Som vist i eksempel 1, så er udfordringen med praksisrettede kursusaktiviteter at finde frem til, hvad medarbejdere egentlig har brug for. Det behøver ikke at være klart for deltagerne selv, da de ikke nødvendigvis ved, hvilke muligheder for kompetenceudvikling, der findes eller kunne være relevante for deres situation. Det er også gennem denne indledende afsøgning, at partnerne kan finde frem til hvilket omfang og form kursusaktiviteten skal have.

Udfordringerne med denne form for kursus er først og fremmest at finde ud af, hvordan de pædagogiske enheder kan komme i kontakt med undervisningsmiljøer. Her kunne man evt. skabe en database, som gav adgang til at se, hvilke pædagogiske kompetencer og tilbud, der findes på KU. Hertil kan arbejdsplanen 1 give inspiration. Det kunne også være en mulighed at man indlejrede en procedure i den almindelige kvalitetssikringsprocedure, så undervisningsudvalgene medtænker de pædagogiske enheder, når de skriver deres evalueringsrapporter.

Kursusudvikling målrettet lokal praksis kan være omkostningsfuldt. For at imødekomme denne udfordring kunne man efter udvikling og afprøvning afsøge muligheden for at konvertere kursusaktiviteterne til generiske kurser, som kunne udbydes til en bredere målgruppe. Samtidigt kunne man vælge at støtte op om den lokale praksisnære kompetenceudvikling ved at afsætte et fast beløb fra centralt hold til afholdelse af et fast antal kursusaktiviteter. Det ville også skabe et incitament for ledelsen til at indgå aktivt i at sikre, at tilbuddet blev benyttet.

Model 3 – Praksisnært samarbejde

På fokusgruppemøderne blev der omtalt en lang række pædagogiske rum, som underviserne i forvejen benyttede til at diskutere undervisning. En oplagt (men i vid udstrækning ubenyttet) mulighed for at skabe pædagogisk kompetenceudvikling er, at de pædagogiske enheder i højere grad indgår i samarbejde med lokale undervisningsmiljøer for at kvalificere aktiviteterne i de eksisterende pædagogiske rum. I eksempel 2 beskrives et længere projekt, hvor pædagogiske kapaciteter i samarbejde med ledelse og undervisere udviklede evalueringspraksis ud fra de eksisterende kursusevalueringsprocedurer. Her var ikke tale om afgrænsede kursusaktiviteter, men et løbende samarbejde omkring udvikling af praksis. Et tilsvarende eksempel ses i eksempel 3, hvor pædagogiske konsulenter i samarbejde med studieleder og ansatte udviklede og implementerede en ny vejledningsform i forbindelse med bachelorprojektet. Begge eksempler er i vid udstrækning i overensstemmelse med ønskerne fremsat af underviserne. Forskning inden for effektiv

¹² Se eksempelvis: Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.

kompetenceudvikling i organisationer, som peger på vigtigheden af en mere formaliseret indsats frem for at overlade det til medarbejderne alene at drive udviklingen¹³.

I et praksisnært samarbejde indgår medarbejdere fra de pædagogiske enheder som sparringspartnere, facilitatorer, inspiratorer o.lign. i stedet for som undervisere, og udgangspunktet er altid den eksisterende praksis. Typisk er ledelsen inde over disse samarbejder, hvilket er mindre oplagt i model 1 eller 2. Der er også flere frihedsgrader til at definere både form og indhold i samarbejdet, da samarbejdet kan tænkes at involvere alt fra samarbejde med en enkelt underviser omkring implementering af eksempelvis blended learning i undervisningen til større revisioner af hele uddannelser. Den fleksible karakter af denne model gør det vanskeligt at synliggøre mulighederne for samarbejde. Det kræver kendskab og tillid til de pædagogiske enheder, hvilket er vanskeligt at opbygge systematisk. Et forslag til hvordan et sådan kendskab kunne udbredes med tiden er gennem eksempler, som kunne formidles på fakulteternes (eller institutternes) uddannelsesdage eller lignende arrangementer, hvor både undervisere og ledelse kunne tænkes at deltage.

¹³ Se eksempelvis: Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56.

Opsummeret kan de tre modeller skitseres på følgende måde:

	Model 1 – Generiske kurser	Model 2 – Praksisnære kursusaktiviteter	Model 3 – Praksisnært samarbejde
Forskningsbaseret	Ja - både i indholdet og i måden at undervise på.	Ja - både i indholdet og i designet af kursusaktiviteten.	Ja, og der kan genereres ny viden undervejs.
Imødekommer undervisers behov	Tager udgangspunkt i universitetspædagogisk teori og forskning. Behovet er ikke nødvendigvis erkendt hos underviseren.	Ja. Udvikles i dialog med medlemmer af undervisningsmiljøet inden aktiviteten.	Ja. Behovet imødekommes gennem løbende samarbejde.
Praksisnær	Sjældent direkte praksisnær.	Ja.	Ja.
Typisk varighed	Fra ½ dag til et forløb fordelt over måneder.	Afhænger af behovet.	Typisk et længere samarbejde (måneder, år).
Målgruppe	Bred, muligvis på tværs af fag og fakulteter.	Lokale undervisere, men med mulighed for, at aktiviteten kan udvikles til andre miljøer.	Primært lokale aktører omkring undervisning (undervisere, studerende og/eller ledere).
Oplagte udfordring	Løbende afsøgning af underviserens behov (på tværs af fag og fakulteter). Tilgodeser ikke nødvendigvis konkrete udfordringer i praksis.	At få kontakt til lokale undervisningsmiljøer. Ressourceforbruget forbundet med udvikling af lokale kurser.	At synliggøre muligheden for samarbejde med undervisningsmiljøerne. Der kan være tale om større ressourceforbrug.
Mulige løsninger	Etabler en fast procedure for løbende indsamling af underviserbehov gennem studienævn, studieledere og lign. Få generiske kurser til at fremgå af SIS på samme måde som ph.d.-kurser. Afsøg muligheden for at koordinere og/eller afholde fælles kurser.	Opret en KU database over pædagogiske kompetencer og tilbud. Benyt de fx årlige evalueringsrapporter og uddannelsesudvalg til at udpege udviklingsbehov. Afsøg muligheder for at gøre praksisnære kursusaktiviteter til generiske kurser. Afsæt et fast beløb fra central hold til at oprette et antal praksisnære kursusaktiviteter.	Giv enhederne fast plads på fakulteternes/ institutternes uddannelsesdage. Afsæt et fast beløb fra central hold til at opretholde et pædagogisk beredskab.

Bemærk at ovenstående løsningsforslag blot er idéer til refleksion. Det vil være oplagt at udforske de tre modeller og deres udfordringer som en væsentlig opgave i et efterfølgende projekt for dermed at blive i stand til at komme med mere kvalificerede bud på, hvordan man i højere grad kan arbejde systematisk med at fremme især model 2 og 3.

Anbefalinger

Disse anbefalinger er først og fremmest tiltænkt den fortsatte indsats med at kvalificere den pædagogiske kompetenceudvikling på KU. Her er tale om forslag til, hvordan de pædagogiske enheder i højere grad kan indgå i et produktivt samspil med undervisningsmiljøerne rundt omkring udvikling af undervisernes kompetencer. Pilotprojektet har afdækket en række muligheder og begrænsninger i den nuværende tilgang, men det vil kræve et videre udviklingsarbejde at finde frem til konkrete forbedringer af den nuværende praksis. Følgende anbefalinger peger på områder, som bør udforskes nærmere:

- Pilotprojektet har vist, at der er uopdyrkede potentialer for pædagogisk kompetenceudvikling, hvis man kan imødekomme undervisernes behov og ønsker i højere grad. Dette kræver bl.a., at de nuværende kursusudbud suppleres med mere praksisnære tilbud. De konkrete muligheder for dette bør udforskes nærmere.
- Der bør desuden udvikles procedurer for løbende indsamling af viden om undervisernes behov. Disse procedurer bør tænkes ind i de eksisterende kvalitetssikringsprocedurer.
- Underviserne benytter sig af både formelle og uformelle rum til at diskutere undervisning med kollegaer. Der bør udforskes, hvordan de pædagogiske enheder kan indgå i de diskussioner på en måde, som imødekommer undervisernes aktuelle behov.
- Det har vist sig at være meningsfuldt at migrere eksisterende generiske kurser til andre kontekster og stadig at opnå gode resultater. Men respondenterne i vores undersøgelser var generelt overbeviste om, at den slags kurser ikke fører til reel praksisudvikling. Denne tilsyneladende diskrepans bør undersøges nærmere.
- De universitetspædagogiske ressourcer opfattes ikke nødvendigvis som relevante eller tilgængelige for undervisere. Ressourcerne bør derfor synliggøres overfor undervisere, studienævn, studieledere, afdelingsledere, viceinstitutedere og prodekaner for uddannelse mm. Succesfulde og veldokumenterede eksempler på de pædagogiske enheders arbejde bør tænkes ind i enhedernes kommunikationsstrategier.
- De nye modeller for kompetenceudvikling (model 2 og 3) falder nemt uden for normale normer for deltagerbetaling, hvilket kan udgøre en økonomisk udfordring for enhederne. Der bør udvikles rimelige økonomiske modeller for, hvordan de pædagogiske enheder kan indgå i lokale samarbejder af kortere og længere varighed med undervisningsmiljøerne.
- De pædagogiske enheder har mange fælles interesser og udfordringer. Enhederne bør arbejde tættere sammen omkring udviklingen af de sammenlignelige tilbud, som de tilbyder i deres respektive miljøer (fx universitets/adjunktpædagogikum). Det samme gælder kurser eller andre aktiviteter, som man kunne hjælpe hinanden med at udbyde eller kvalificere på tværs af fakulteterne.

Bilag 1

Survey on Teaching Development and Teacher Training

The University of Copenhagen is currently investing heavily in education. This questionnaire is part of a pilot project that will be used to provide information about how the University can facilitate faculty members' development as teachers and is therefore an important element in the university's development strategy. The pilot project is supported by the 2016 Education Development funds.

In accordance with Faculty and University leadership, we are referring to you as a member of a Study Board or as the Deputy Head of your department. In the following survey we would like you to answer the questions in this capacity. Your answer will help provide us with an overview of how best to organize teacher training and teaching development activities in order to meet the requirements and demands of the teachers themselves as well as part of the organization you represent.

The questionnaire will take about 20 minutes to fill out. Your answers are anonymous and the results will be published as part of the project report scheduled to be finished by the end of January, 2014. The outcome of the pilot project will inform future teacher training and development initiatives.

We thank you in advance for your participation,

Jan Sølberg,

Deputy Head of Department
Department of Science Education, SCIENCE
On behalf of the PPK project group
Part of KUUPI

What do you perceive to be the most relevant topics for short teacher training courses for teaching staff involved in the courses you represent (please mention as many as you feel relevant)

What do you perceive to be the most relevant topics for teacher development activities initiated by departments involved in the courses you represent (please mention as many as you feel relevant)

In your experience, what are the most effective ways to facilitate teacher development (please provide 1-2 lines of information for each example)

Please answer the following questions by stating to what extent you agree with the following statements

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree	Unable to answer
------------------------------	-----------------	----------------	--------------	---------------------------	-----------------------------

Generally speaking, there is a strong focus on developing teacher qualifications

(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Generally speaking, teaching staff involved in the courses I represent are good at developing their teaching as a group without outside intervention?

(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Generally speaking, teaching staff involved in the courses I represent need to take

(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree	Unable to answer
----------------------	----------	---------	-------	-------------------	---------------------

courses in order to improve
their teaching?

Generally speaking, teaching
staff involved in the courses I
represent can develop as a
group if they are just given

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

time and opportunity to
exchange ideas about
teaching

The University can

significantly improve the
quality of teaching by offering
short practical courses (½-2
days) to the teaching staff

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

The University can

significantly improve the
quality of teaching by offering
courses that deal with actual
teaching practices over a
sustained period of time (1+
months) to the teaching staff

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

May we contact you to ask if you will participate in a follow-up group interview to elaborate on your answers? The follow up will be conducted before mid-January. If so, please write your name and contact information (phone number or email)

Thank you for participating

Bilag 2

Oversigt over svarfordelingen på tværs af fakulteterne:

Fakultet	Generally speaking, there is a strong focus on developing teacher qualifications		
	Gennemsnit	N	Std. afvigelse
JUR	4,00	2	,0
TEO	3,50	2	,71
SCIENCE	2,83	6	1,47
SUND	2,82	17	1,13
HUM	2,53	19	1,12
SAMF	2,50	8	1,41
ALLE FAKULTETER	2,74	54	1,19

Fakultet	Generally speaking, teaching staff involved in the courses I represent are good at developing their teaching as a group without outside intervention?		
	Gennemsnit	N	Std. afvigelse
JUR	2,50	2	,71
TEO	1,50	2	2,12
SCIENCE	3,00	6	1,27
SUND	2,71	17	1,49
HUM	3,22	18	1,22
SAMF	3,00	8	1,69
ALLE FAKULTETER	2,91	53	1,39

Fakultet	Generally speaking, teaching staff involved in the courses I represent should take courses in order to improve their teaching?		
	Gennemsnit	N	Std. afvigelse
JUR	4,00	2	,0
TEO	2,00	2	2,83
SCIENCE	3,67	6	,52
SUND	3,35	17	1,41
HUM	2,63	16	1,15
SAMF	2,63	8	1,41
ALLE FAKULTETER	3,02	51	1,32

Fakultet	Generally speaking, teaching staff involved in the courses I represent can develop as a group if they are just given time and opportunity to exchange ideas about teaching		
	Gennemsnit	N	Std. afvigelse
JUR	4,0	2	,0
TEO	4,50	2	,71
SCIENCE	4,83	6	,41
SUND	3,94	16	1,34
HUM	3,72	18	1,57
SAMF	3,86	7	,69
ALLE FAKULTETER	3,98	51	1,26

Fakultet	The University can significantly improve the quality of teaching by offering short practical courses (½-2 days) to the teaching staff		
	Gennemsnit	N	Std. afvigelse
JUR	4,00	2	,0
TEO	4,50	2	,71
SCIENCE	4,33	6	,82
SUND	3,63	16	,89
HUM	3,33	18	1,50
SAMF	3,00	7	1,00
ALLE FAKULTETER	3,57	51	1,17

Fakultet	The University can significantly improve the quality of teaching by offering courses that deal with actual teaching practices over a sustained period of time (1+ months) to the teaching staff		
	Gennemsnit	N	Std. afvigelse
JUR	3,00	2	1,41
TEO	4,00	2	,0
SCIENCE	3,17	6	1,72
SUND	3,56	16	1,26
HUM	3,59	17	1,37
SAMF	3,14	7	1,35
ALLE FAKULTETER	3,46	50	1,31

Bilag 3

Tekstanalyse af gruppeinterview (arbejdspakke 2b)

Oversigt over de koder er anvendt

Udgangspunktet og sådan som den faktiske praksis udfolder sig

- S.1 **Undervisningslyst** Denne kode har fokus på undervisernes tilkendegivelser af, at de kan lide deres arbejde og rigtigt gerne vil det.
- S.2 **Pædagogisk rum** Denne kode har fokus på de forskellige rum, hvori underviserne praktiserer pædagogisk udviklingsarbejde. Begrebet skal forstås bredt i forhold til, at det pædagogiske rum kan angå kommunikationsveje, fysiske rum, samarbejdsfora, lærergrupper, frokostmøder m.v.
- S.8 **Kollegasamarbejde** Denne kode har fokus på samarbejdet mellem underviserne i forhold til pædagogisk udviklingsarbejde.
- S.9 **Kollegavejledning** Denne kode har fokus på undervisernes opfattelse af, hvad kollegavejledning kan give dem og hvad der skal til for at gennemføre det.

Forhold der spiller ind på mulighederne for og kravene til at udvikle undervisningen

- S.12 **Studentermassen** Denne kode har fokus på betydningen af den store differentiering blandt studenterne i forhold til at levere undervisning, der matcher målgruppen.
- S.13 **UndervisningForskning** Denne kode har fokus på forholdet mellem undervisning og forskning.
- S.14 **Kultur** Denne kode har fokus på undervisningskulturen på KU - herunder holdningen til offentliggørelse af undervisningen.

Rammerne om det pædagogiske udviklingsarbejde

- S.17 **Ledelsesopbakning** Denne kode har fokus på hvad ledelsen gør for at bakke op om undervisernes pædagogiske kompetenceudvikling.
- S.24 **Anerkendelse** Denne kode har fokus på undervisernes italesættelse af deres behov for, at pædagogisk udviklingsarbejde bliver anerkendt og tildes rammer, der matcher KU-ledelsens retorik på det pædagogiske indsatsområde.

Samarbejdet med de pædagogiske enheder

- S.27 Afvisning** Denne kode har fokus på de forhold, hvor underviserne blankt afviser at involvere sig i pædagogisk kompetenceudviklingsarbejde. Kun tvang kan få dem til at deltage.
- S.28 Åbninger** Denne kode har fokus på de forhold, der har betydning for, at underviserne forholder sig åbent til pædagogisk udviklingsarbejde og frivilligt - eller måske af nød, kaster ressourcer ind i arbejdet. Et arbejde der uundgåeligt medfører pædagogisk kompetenceudvikling.
- S.32 Samarbejdsforventning** Denne kode har fokus på undervisernes forventninger til samarbejdet med de pædagogiske enheder. Hvad skal der til, for at underviserne finder det interessant at trække på og inddrage de pædagogiske konsulenter i deres pædagogiske udviklingsarbejde?

Udgangspunktet og sådan som den faktiske praksis udfolder sig

Undervisningslyst	Denne kode har fokus på undervisernes tilkendegivelser af, at de kan lide deres arbejde og rigtig gerne vil det.
Pædagogisk rum	Denne kode har fokus på de forskellige rum, hvori underviserne praktiserer pædagogisk udviklingsarbejde. Begrebet skal forstås bredt i forhold til, at det pædagogiske rum kan angå kommunikationsveje, fysiske rum, samarbejdsfora, lærergrupper, frokostmøder m.v.
Kollegasamarbejde	Denne kode har fokus på samarbejdet mellem underviserne i forhold til pædagogisk udviklingsarbejde.
Kollegavejledning	Denne kode har fokus på undervisernes opfattelse af, hvad kollegavejledning kan give dem og hvad der skal til for at gennemføre det.

Undervisningslyst

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:23 [Kollegaerne er jo meget - det ..] (44:44) (Super)

Codes: [Undervisningslyst]

No memos

Kollegaerne er jo meget - det har skabt et engagement at vores **kærlighed til faget** pludselig bliver kanaliseret ud i undervisningslokalet.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:57 [det er helt klart det emne, de..] (105:107) (Super)

Codes: [Undervisningslyst]

No memos

Det (undervisning) er helt klart det emne, der samler bedst. Det er ikke forskning eller forskningsstrategien eller det at skaffe eksterne midler. Det er altså undervisning.

I: Hvorfor tror du, det samler bedst?

I10: For det første er det et følsomt emne - i virkeligheden, som der er mange, der ikke vil indrømme. Det her med undervisning, og hvordan man er som underviser, og hvordan undervisningen fungerer. Vi er jo alle sammen påvirket af det, og **VI GØR DET OGSÅ alle sammen**. I virkeligheden er det også fordi vi alle sammen er interesseret i at gøre det så godt som muligt. Det betyder noget for underviseren. Det er der ingen tvivl om, selv om vi er så presset i vores hverdag, at vi måske ikke kan give undervisningen så meget betydning, som vi gerne ville. Jeg synes, det er meget interessant, at det lige præcist er det (undervisningen), der er størst interesse for at diskutere, når vi samles på trods af, at vi næsten ikke har fat lov til at gøre det.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:47 [I virkeligheden tror jeg, svar..] (69:69) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning] [Åbninger]

No memos

I virkeligheden tror jeg, svaret er ret banalt. Hvis vi tager som forudsætning, at vi alle sammen interesserer os for at udvikle vores pædagogiske kompetence, **så er interessen der, når der bliver givet rum til det**. Det har jeg oplevet et par gange, og det har også virkelig rykket. Andre gange må man prøve at gøre det i dagligdagen, men det er jo ikke det samme. Det rykker, når man har fået fri til at udvikle et kursus - et eller andet i den stil.

Pædagogisk rum

I det daglige

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:31 [Det er på en eller anden måde ..] (55:55) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Det er på en eller anden måde sådan, at man har sit eget lille kongerige, og så kan man selvfølgelig godt udvikle sig i mødet med de studerende, men **der er ikke rigtigt de der rum, hvor man rutinemæssigt udvikler sig**. Det er lidt mere tilfældigt, at man for skade kommer til at overvære sin

kollegas undervisning. Det kan være, at der er andre situationer, hvor du er fagleder, hvor du har en helt masse undervisere under dig, så du er nødt til at forholde dig til undervisningen, men ellers kan det være lidt svært. Det er min egen erfaring, at det ikke altid giver sig i en almindelig arbejdsituation, at jeg får de muligheder.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:5 [For mit vedkomne finder kompet..] (25:25) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

For mit vedkomne finder kompetenceudvikling sted, når jeg bliver inspireret - altså til at gøre noget. Til ikke bare at gentage 'same', 'same'. Det kan godt være ved, at dykke ned i noget stof og bruge tid på at udvikle undervisning, men jeg synes også, at det sker andre steder. Dels når man deler det med sine kollegaer, ikk'. Og det kan være i de mest skæve udvekslinger. Det skal selvfølgelig være fordi man samunderviser. Det synes jeg, er meget givtigt, at man gør det - træde ind i et helt andet lokale, sætter sig, og så er det den anden, der forelæser. "Fantastisk! Okay, han gør det sådan" Note, note. Det skal jeg prøve at benytte mig af.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:13 [Det der virkelig udvikler, det..] (27:27) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Det der virkelig udvikler, det er når man sætter sig ned og ser på, hvad kan jeg gøre anderledes. Nogen gang kikser undervisningen og andre gange er det godt. Det må man jo gøre både i et samarbejde med kollegaer, men også nogen gange selv.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:3 [Det gør der, når man har tid t..] (24:24) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Det gør der, når man har tid til at **forberede sig**. Det kan man se. Når man en gang imellem har rigtig god tid til det, så er det man får tænkt nogen forløb igennem og når at tænke forskellige processer igennem, så det bliver muligt at improvisere i undervisningslokalet. Der er et trin ud over formidling af stoffet, der handler om at tænke undervisningen fra de studerendes side. Hvordan kan jeg lave øvelser, lave forberedelse, så de allerede er sporet ind på stoffet. Det kræver, at der bliver lagt stof ud før undervisningen, og hvordan kan jeg sikre, at de efterbearbejder, så vi har et link til næste lektion. Det vil sige tre forskellige ting, der skal gøres ud over, at jeg har sat mig ind i stoffet og tilrettelagt en forelæsning. DET KRÆVER TID.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:3 [Den finder sted, hver eneste g..] (19:19) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Den finder sted, hver eneste gang man har været **konfronteret med studenterne**, hvor man så bagefter siger: Var det her i orden, eller skulle jeg finde på noget andet.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:38 [Men de evalueringer man SELV l..] (59:59) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Men de evalueringer man SELV laver, hvor man spørger ind til, hvad det egentlig er jeg har haft på banen, om de faglige pointer, jeg gerne vil have frem, er nået frem, om undervisningen fungerede hensigtsmæssig og især også de åbne spørgsmål om kommentarer til undervisningen, det har man meget ud af, hvis man tager det alvorligt. En anden måde at få de studerende i tale på er ved, at

klasserne hver vælger en talsperson. Så holder vi nogle **talspersonsmøder** i løbet af kurset. Det bruger vi meget. Det er virkelig godt.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:5 [Så vil jeg fremhæve brugen af ..] (21:21) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Så vil jeg fremhæve brugen af **frokosterne** som fantastiske muligheder for at diskutere undervisning. Her kunne man dele sine gode erfaringer og frustrationer med hinanden.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:23 [Vi har haft sådan nogen faglig..] (47:47) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Vi har haft sådan nogen **faglige frokostmøder**, hvor der så er kommet nogen derfra og holdt noget.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:32 [Vi har noget, vi kalder pædago..] (62:62) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Vi har noget, vi kalder **pædagogisk frokostmøder**. Det er helt klart, at der kommer flest deltagere, når oplægsholderne er fra fakultetet selv, fordi det netop er så tæt på egen praksis. Jeg har været til alle de pædagogiske frokostmøder, og udbyttet har været størst, når det har været vores egne.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:13 [Det du siger om tiden, det er ..] (33:33) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Det du siger om tiden, det er så alt afgørende. Tid implicerer også at man har **tid til at tale med sine kollegaer**. Der oplever jeg i høj grad, at jeg opnår pædagogisk kompetenceudvikling. At jeg har tid til at gå til frokost i stedet for at sidde inden foran pc'en og forberede de næste timer. I det hele taget bliver jeg inspireret i timerne og sammen med kollegaerne.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:11 [Det er jeg enig i, at det er k..] (28:28) (Super)

Codes: [Kollegasamarbejde] [Pædagogisk rum]

No memos

Det er jeg enig i, at det er kollegial supervision, som er det der inspirerer mest til pædagogisk udvikling på vores institut. Vi har ikke haft noget organiseret. Det har været selv-organiseret. Det er typisk opbygget omkring **faglige interessefællesskaber**. Vi inspirerer simpelthen hinanden med ideer om undervisningsformer. Det kan være nye undervisningsformer.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:2 [Hver eneste gang man har forbe..] (19:19) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Hver eneste gang man har forberedt et eller andet, man har holdt en forelæsning, man har haft et møde med sin undervisningsassistent, så finder der pædagogisk kompetenceudvikling sted. Fordi hver eneste gang, så er det nogle erfaringer, man har fået, som man diskuterer ved disse **lærermøder** med de øvrige. (**Tværdisciplinært samarbejde**) Det kan også være et samarbejde med kollegaer på instituttet, der har andre discipliner. Vi diskuterer: Hvordan fagene bliver anvendt? Hvad vi gør hver især. Disse faglige diskussioner anser jeg for at være helt centrale, fordi det er der, det finder sted. Pædagogisk kompetenceudvikling finder ikke sted ved store konferencer i nær så høj grad.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:48 [Altså noget konkret udviklings..] (71:71) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Altså noget konkret udviklingsarbejde. En af de opgaver der virkelig rykkede, var samtidig et didaktisk **forskningsprojekt**. Jeg var udvikleren, og så arbejdede jeg sammen med en matematikdidaktiker. Vi fik designet en ny kursusform. Det var virkelig spændende, men det siger næsten sig selv, at hvis man får de rammer, så er det fint, ikk'. Men mindre kan også gøre det.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:63 [Man kan være lidt provokerende..] (91:91) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Man kan være lidt provokerende og sige, at siden Humbolts dage har det været forskningsbaseret undervisning. Man kunne også vende det på hovedet og sige 'undervisningsbaseret forskning'. Hvis man fik det element ind, at ens **undervisning kunne føre til noget som man kunne skrive om**, og så offentliggøres i pædagogiske tidsskrifter, så universitetsundervisning blev en videnskab som sådan, det ville jeg tro hjalp meget.

Arrangementer: Møder, kurser, konferencer, seminarer og workshops

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:15 [I3: Er der ikke nogen der har ..] (28:30) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

I3: Er der ikke nogen der har lært noget af **adjunktpædagogikum**? (griner)

I: Du tænker på?

I3: Det med hvor kompetenceudviklingen finder sted. Det er bare lidt påfaldende, at de første tanker, der kommer op om, hvor pædagogisk kompetenceudvikling finder sted angår daglig arbejde og ikke der, hvor man tager hen, fordi nu handler det om at udvikle den pædagogiske kompetence (griner).

P 2: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 2:24 [Så er der pædagogiske kurser. ..] (39:39) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Så er der **pædagogiske kurser**. Det kan der være nogen styrker ved. Der kan også være nogle svagheder. Fx at det kan være svært at omsætte kursets indhold til noget, man kan bruge i ens egen praksis.

P 2: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 2:21 [har haft meget fornøjelse af a..] (36:36) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

har haft meget fornøjelse af at være med i **"Den gode uddannelse"-projektet**, der blev sat i søen for 2 år tilbage. Der var et initiativ om kollegavejledning, hvor jeg var sammen med en fra LIFE og FARMA, hvor vi så skulle se hinandens undervisning. Men at få lov til at komme ind i ikke bare andres undervisningsrum på ens eget institut, men i nogen helt andre fagligheder var for mig meget inspirerende.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:23 [Vi har haft sådan nogen faglig..] (47:47) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Og så var jeg på **uddannelsesdagen** i går (den 26. september), hvor der også var reklame for en pædagogisk dag i november måned.

P 2: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 2:25 [Så er der uddannelsesdage. Der..] (40:40) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Så er der **uddannelsesdage**. Der var en uddannelsesdag i går på KU, og dem kommer der rigtig mange af, er det mit indtryk.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:56 [Vi har en gang om året et inte..] (105:105) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Vi har en gang om året et **internatmøde** to dage, hvor alle deltager. Det første år var der slet ikke undervisning (som emne) på programmet. Det har der været de sidste par år. Og jeg vil sige, at det er de sessioner, hvor der er absolut den bedste diskussion og den største interesse. Det er jo det, der samler os alle sammen. Vi har også diskuteret fx undervisningsformer, og der er en rigtig, rigtig god diskussion af det. Der er man til stede og man skal være der. Det viser helt klart at interessen er der i ganske høj grad. Men vi føler ikke, at vi har tid til det i hverdagen ude på institutterne. Men det er helt klart det emne, der samler bedst. Det er ikke forskning eller forskningsstrategien eller det at skaffe eksterne midler. Det er altså undervisning.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:12 [Jeg kan tilføje at vi har en å..] (29:29) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Jeg kan tilføje at vi har en årlig **institutkonference** på mit institut. Her havde vi besluttet at gøre undervisning til et tema. Det var meget sjovt, fordi vi havde nogen, som ikke var fra universitetsmiljøet, ude til at tale om pædagogik. Faktisk også nogen fra folkeskolen. De fortalte om, hvordan de arbejder med eleverne, den kommende universitetsgeneration. Deres (elevernes) måde at være i det pædagogiske rum. Deres fremtidige forventning til måden at lære på. Folkeskolelærerne fortalte også om 'flip-the-classroom', Cooperative Learning, digitale tavler og sådan noget. Det var meget interessant at vores undervisere fandt det super spændende. Super inspirerende, selvom eksemplerne ikke nødvendigvis var genkendelige. Der kom masser af diskussioner

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:24 [Vi har en institutdag, hvor un..] (48:48) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Vi har en **institutdag**, hvor undervisning også er på programmet. Nu ved jeg ikke, hvor meget vi skal skelne mellem pædagogik og didaktik og den slags ting. Det handler mest om organisering af det faglige indhold og så er der selvfølgelig også nogen, der præsenterer nye undervisningsformer. Det er meget fint at se. Men det er en gang om året.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:30 [For mange år tilbage var jeg s..] (61:61) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

For mange år tilbage var jeg studieleder. Der havde jeg rigtig gode erfaringer med at sætte små **pædagogiske seminarer** ind i kalenderen, som varede højst to timer og havde et meget afgrænset tema. Det kunne være om 'seminar-formen', specialevejledning, mundtlig eksamen.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:6 [Så hvis man kan udvikle en gen..] (25:25) (Super)

Codes: [Kollegasamarbejde] [Pædagogisk rum]

No memos

Så hvis man kan udvikle en generøs kultur på en afdeling eller i en lærergruppe, hvor man deler sine slides, eller man deler øvelser, eller man deler sine ideer, eller hvad det nu er, det synes jeg er givtigt. Det kan organiseres. For netop at gøre det har vi indført faste **undervisningsmøder** på vores afdeling.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:8 [Undervisning skal ikke bare væ..] (27:27) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Undervisning skal ikke bare være noget, vi laver 'on the fly'. Derfor har vi to årlige **undervisningsmøder**. Ideen er, at man melder ind med noget, man synes, er væsentligt at få diskuteret. Det kan være vejledningspraksis. Det kan være et spændende foredrag man har været ude at høre fx Cooperative Learning, som man synes, de øvrige også skal beriges med. Skal vi ikke sætte en time af til det. For det meste kan det være meget inden for egen praksis - i virkeligheden, at det bliver taget op. Altså den der kollegiale ting, synes jeg, fungerer godt.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:36 [Vi foreslår også, at vi holder..] (65:65) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Vi foreslår også, at vi holder møder, hvor vi inviterer eksperter udefra. Det er der, som I nævner, en meget stor modstand imod.

P 2: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 2:20 [På det lokale plan er jeg så p..] (36:36) (Super)

Codes: [Kollegasamarbejde] [Pædagogisk rum]

No memos

På det lokale plan er jeg så privilegeret, at jeg får lov til at bidrage til andres pædagogiske kompetenceudvikling. Jeg er bare almindelig lektor, men jeg har interesseret mig for pædagogisk udviklingsarbejde i rigtigt mange år. Fx kører vi nogle kvalitetssikringsforløb, hvor alle der skal vejlede specialer for første gang er sammen med mig i en lille gruppe. Vi har tilrettelagt forløbet, sådan - hos os er det sådan, at de specialestuderende starter to gange om året. Det vil sige at vejlederne oplever sådan fasemæssigt, at nu er det tid til at snakke opstart og formalier. Det næste skridt er at snakke tekst-feedback. Så kommer vejledningens slutfase, og til sidst bedømmer man opgaven. Så fire gange. Vi prøver at holde det på en time til halvanden. Det afhænger lidt af, hvor mange der kommer. Jeg føler mig privilegeret, at jeg kan få lov at give denne viden videre til andre. Jeg lærer ekstremt meget af det selv. Jeg reflekterer over min egen praksis. Jeg snakker med andre om deres erfaringer. De nye der ikke har prøvet det før, stiller altid de sjove spørgsmål.

Kollegasamarbejde

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:11 [Det er jeg enig i, at det er k..] (28:28) (Super)

Codes: [Kollegasamarbejde] [Pædagogisk rum]

No memos

Det er jeg enig i, at det er kollegial supervision, som er det der inspirerer mest til pædagogisk udvikling på vores institut. Vi har ikke haft noget organiseret. Det har været selv-organiseret. Det

er typisk opbygget omkring **faglige interessefællesskaber**. Vi inspirerer simpelthen hinanden med ideer om undervisningsformer. Det kan være nye undervisningsformer.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:12 [Udvekslingen af viden om hvad ..] (26:26) (Super)

Codes: [Kollegasamarbejde]

No memos

Udvekslingen af viden om hvad man gør finder primært sted, når nye undervisere, der ikke har undervist før, skal sættes ind i undervisningen, så lærer man noget der. Dem der har undervist i lang tid, der går det så lidt tabt. Der får man ikke den diskussion i gang.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:6 [Så hvis man kan udvikle en gen..] (25:25) (Super)

Codes: [Kollegasamarbejde] [Pædagogisk rum]

No memos

Så hvis man kan udvikle en generøs kultur på en afdeling eller i en lærergruppe, hvor man **deler** sine slides, eller man deler øvelser, eller man deler sine ideer, eller hvad det nu er, det synes jeg er givtigt. Det kan organiseres. For netop at gøre det har vi indført faste undervisningsmøder på vores afdeling.

P 2: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 2:20 [På det lokale plan er jeg så p..] (36:36) (Super)

Codes: [Kollegasamarbejde] [Pædagogisk rum]

No memos

På det lokale plan er jeg så privilegeret, at jeg får lov til at bidrage til andres pædagogiske kompetenceudvikling. Jeg er bare almindelig lektor, men jeg har interesseret mig for pædagogisk udviklingsarbejde i rigtig mange år. Fx kører vi nogle kvalitetssikringsforløb, hvor alle der skal vejlede specialer for første gang er sammen med mig i en lille gruppe. Vi har tilrettelagt forløbet, sådan - hos os er det sådan, at de specialestuderende starter to gange om året. Det vil sige at vejlederne oplever sådan fasemæssigt, at nu er det tid til at snakke opstart og formalier. Det

næste skridt er at snakke tekst-feedback. Så kommer vejledningens slutfase, og til sidst bedømmer man opgaven. Så fire gange. Vi prøver at holde det på en time til halvanden. Det afhænger lidt af, hvor mange der kommer. Jeg føler mig privilegeret, at jeg kan få lov at **give denne viden videre til andre**. Jeg lærer ekstremt meget af det selv. Jeg reflekterer over min egen praksis. Jeg snakker med andre om deres erfaringer. De nye der ikke har prøvet det før, stiller altid de sjove spørgsmål.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:7 [Jeg har haft gode erfaringer m..] (22:22) (Super)

Codes: [Kollegasamarbejde]

No memos

Jeg har haft gode erfaringer med at undervise sammen med andre undervisere. Andre **fælles opgaver** som at formulere kursusbeskrivelser og finde litteratur sammen og i det hele taget supplere hinanden.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:19 [nogen af de fag jeg underviser..] (36:36) (Super)

Codes: [Kollegasamarbejde]

No memos

(**Samarbejde om alignment mellem fag**) nogen af de fag jeg underviser på er grundfag, og jeg er derfor nødt til at samarbejde med de fag, der kommer efter. Det kan være meget indsigtsgivende, at prøve at finde ud af, hvordan fungerer mit fag i en større sammenhænge. Hvad skal jeg gøre for at tilrettelægge det, så det giver mening for de studerende, som ikke nødvendigvis har grundfaget, som deres primære interesse. Det har jeg lært meget af.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:20 [Jeg vil godt markere, fordi li..] (38:38) (Super)

Codes: [Kollegasamarbejde]

No memos

Jeg vil godt markere, fordi lige nu er jeg i gang med at prøve at **lave en ny lærebog** inden for vores fag. Vi er 4 kollegaer, der arbejder sammen, og det er egentligt en meget god måde at tænke

pædagogisk på. På den ene side, har vi det meget problematisk med lærebøger. Der er mange faldgruber. Det er svært. Skal vi overhovedet have en (ny lærebog). Jeg synes også, at vi har brug for en til undervisningen, til grundforløbet. Med denne opgave er vi nødt til at mødes og finde hinanden. Vi tænker meget forskelligt, skriver forskelligt og underviser forskelligt. Vi skal finde en fælles måde at gå til opgaven på. Jeg kan mærke, at det rykker rigtigt meget. Det tvinger os til at tænke sammen, uden at blive ens, at bruge hinandens forskelligheder, finde en fælles platform.

Kollegavejledning

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:56 [Helt formelt er den jo offentl..] (78:78) (Super)

Codes: [Kollegavejledning] [Åbninger]

No memos

Helt formelt er den jo offentlig, men hvis man fx havde en eller anden kollegasparring, der var sat i system, så vi alle sammen overværede hinandens undervisning eller noget i den stil, som gjorde at undervisning **ikke er en privat sag**, så ... Ja, altså da jeg tog mit adjunktpædagogikum, der havde jeg både en pædagogisk og faglig vejleder, og det var enormt inspirerende. Altså, det gav mig en interesse i at udvikle min undervisning på en anden måde, end når jeg kun står over for de studerende.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:4 [Et sted, som jeg godt kunne tæ..] (20:20) (Super)

Codes: [Kollegavejledning]

No memos

Et sted, som jeg godt kunne tænke mig, man lagde mere vægt på, er at se kollegaerne undervise. En eller anden form for systematisering af det kunne være godt. Det plejer at være meget lærerigt, at få det indblik. Og der er den besynderlige ironi i, at når man er færdig og går i gang med at arbejde, så ... eller også skal man sætte tid af til det, og det er jo ikke det, der er alverden af. Det plejer at være meget lærerigt - både 'do's & don'ts'.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:10 [Vi vil meget gerne lave noget ..] (28:28) (Super)

Codes: [Kollegavejledning]

No memos

Vi vil meget gerne lave noget formaliseret omkring supervision på vores institut. Det er noget af det, der bliver allerbedst modtaget, når vi diskuterer, hvad vi skal have af tiltag inden for undervisning og støtte af undervisere. Det arbejder vi på at etablere med tiden.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:60 [kollegial supervision behøver ..] (84:86) (Super)

Codes: [Kollegavejledning]

No memos

kollegial supervision behøver ikke at være særligt voldsomt.

I: Hvad er ikke-særligt voldsomt?

I2: For 10 til 15 år siden orkestrerede jeg kollegial supervision for frivillige kollegaer. Man fandt sammen i grupper på fire, de indtog en rollefordeling, de overværede en times undervisning hos en af dem, de havde et før-møde og et efter-møde. Det kan man gøre en gang om året. Det er ikke så voldsomt. Det var meget givtigt for dem der gjorde det, fordi de virkelig: Nå, er det sådan de gør det. Det der med at være supervisor for den anden, det giver rigtigt meget.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:61 [det kræver, at der er nogen, d..] (88:88) (Super)

Codes: [Kollegavejledning] [Ledelsesopbakning]

No memos

det kræver, at der er **nogen, der gider gøre det**. Det skal orkestreres. Det er ikke et stort arbejde at deltage i det, men igen, ledelsen skal sørge for at tage hånd om det. Det er dog et stort arbejde at orkestrere det.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:8 [Man ser sin egen måde at under..] (22:22) (Super)

Codes: [Kollegavejledning]

No memos

Man ser sin egen måde at undervise på og kan hjælpe hinanden, give feedback. Og man **supplerer hinanden** godt.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:17 [Der var et initiativ om kolleg..] (36:38) (Super)

Codes: [Kollegavejledning]

No memos

Der var et initiativ om kollegavejledning, hvor jeg var sammen med en fra LIFE og FARMA, hvor vi så skulle se hinandens undervisning. Men at få lov til at komme ind i ikke bare andres undervisningsrum på ens eget institut, men i nogen helt **andre fagligheder** var for mig meget inspirerende.

I: Hvorfor var det meget inspirerende?

I11: Det var inspirerende på to måder. Det der slog os alle tre var, at selvom vi var ude i andre fagligheder, hvor man fx kunne spørge "Hvad ved jeg overhovedet om bivirkninger ved medicin", så var der mange fælles ting og udfordringer set fra en pædagogisk vinkel, der gjorde det muligt at vejlede hinanden alligevel. Det er ikke bare for at blive bekræftet i ens egen praksis. Det handler

også om at blive bestyrket i, at der er mange ting der går igen. Det er ikke kun faget men også måden man går til tingene på.

P 2: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 2:27 [Jeg har fået min pædagogiske u..] (41:41) (Super)

Codes: [Kollegavejledning]

No memos

Jeg har fået min pædagogiske uddannelse i Oslo, på universitetet der. Der oplevede jeg, at man talte helt anderledes om pædagogik end her. Det er stort. Der er et helt fakultet for universitetspædagogik. Man bliver knyttet til en supervisionsgruppe og en vejleder, som man også efter forløbet kan kontakte, hvis det brænder på, og som man kan kalde ud på fakultetet med henblik på at vejlede.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:6 [På mit institut har vi den pra..] (21:21) (Super)

Codes: [Kollegavejledning]

No memos

På mit institut har vi den praksis, at man som ph.d.-studerende ikke bliver sat til at undervise alene. De skal undervise typisk sammen med deres vejleder. Det er faktisk nogle fantastiske sessioner, fordi jeg som vejleder både skal forklare, hvad jeg gør og jeg skal iagttage, hvad den anden gør. Bagefter har vi en dialog om, hvad der foregik. Hvad lykkedes og hvad lykkedes ikke. Vi har tilsvarende forløb med de adjunkter, der følger adjunktpædagogikum. Men det er alt sammen skåret væk nu. Det vil sige, at de ph.d.-studerende bliver sat til at undervise alene. Det er måske meget almindeligt andre steder, men jeg synes, det er en **golden opportunity**, der er røget der, fordi det har været et meget, meget intensivt forløb.

Forhold der spiller ind på mulighederne for og kravene til at udvikle undervisningen

Studentermassen	Denne kode har fokus på betydningen af den store differentiering blandt studenterne i forhold til at levere undervisning, der matcher målgruppen.
UndervisningForskning	Denne kode har fokus på forholdet mellem undervisning og forskning.
Kultur	Denne kode har fokus på undervisningskulturen på KU - herunder holdningen til offentliggørelse af undervisningen.

Studentermassen

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:67 [Folk bliver måske også udfordr..] (104:105) (Super)

Codes: [Studentermassen]

No memos

Folk bliver måske også udfordret mere i deres undervisning. Jeg ved ikke om studenterne har forandret sig. Der sker noget, som betyder, at de traditionelle greb måske ikke længere virker. I4: Det er helt sikkert, at **studentermassen forandrer sig** meget. Går man 5 år tilbage, så det anderledes ud. Går du 10 år tilbage, så det VIRKELIG anderledes ud. De kommer med helt andre forudsætninger fra gymnasiet. De har haft en helt anden ungdomskultur. Så der er sket noget.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:9 [For tiden arbejder vi meget me..] (28:28) (Super)

Codes: [Studentermassen]

No memos

For tiden arbejder vi meget med differentieret undervisning, fordi vi simpelthen må håndtere udfordringen med så **stor variation** i den studentergruppe vi har.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:4 [Der er et trin ud over formidl..] (24:24) (Super)

Codes: [Studentermassen]

No memos

Der er et trin ud over formidling af stoffet, der handler om at tænke undervisningen fra de studerendes side. Hvordan kan jeg lave øvelser, lave forberedelse, så de allerede er sporet ind på stoffet? Det kræver, at der bliver lagt stof ud før undervisningen, og hvordan kan jeg sikre, at de efterbearbejder, så vi har et link til næste lektion. Det vil sige tre forskellige ting, der skal gøres ud over, at jeg har sat mig ind i stoffet og tilrettelagt en forelæsning. DET KRÆVER TID. Og DET er ikke altid vi har det. Det vil sige, at hvis vi skal lave god undervisning, som kan fange et meget differentieret undervisningsrum, fordi vi har smadder dygtige studerende, og så har vi den anden ende. Der skal være noget til alle, men det kræver - tid.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:2 [Oven i det oplever jeg, at nog..] (20:20) (Super)

Codes: [Studentermassen]

No memos

Oven i det oplever jeg, at nogen studerende er ekstremt dårlige til at læse og skrive - grundkompetencer, jeg er vant til at tage for givet. Det synes jeg, er en kæmpe pædagogisk og praktisk udfordring.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:1 [Man diskuterede også, hvor lan..] (16:16) (Super)

Codes: [Studentermassen]

No memos

Man diskuterede også, hvor langt man skal gå, hvor meget man skal binde knuder på sig selv for at imødekomme de læringsmæssige vilkår, der bare ikke fungerer.

UndervisningForskning

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:10 [Også at få forskningen til at ..] (24:24) (Super)

Codes: [UndervisningForskning]

No memos

Også at få forskningen til at hænge ordentligt sammen med undervisningen, når man diskuterer med sine kollegaer. Typisk har man et forsknings samarbejde. Man er kommet derover. Den måde man underviser i praksis på gør, at man forstår deres forskning og deres bøger, på en helt anden måde. Når man ser dem i praksis, frem for kun at læse deres bøger. Jeg føler også, at det har givet mig en større forståelse for udenlandske kollegaers arbejde. Så det har også givet noget tilbage i form af at forstå den teori, man underviser i. At opleve hvordan de selv underviser i den.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:40 [For mit vedkommende, er det på..] (66:66) (Super)

Codes: [UndervisningForskning] [Åbninger]

No memos

For mit vedkommende, er det på det seneste ved at gå op for mig, at min interesse for undervisning stiger, når jeg kan koble den til min forskningsinteresse. Jeg kan se at mit fag, der angår en form for kommunikation, i virkeligheden er meget beslægtet med undervisningssituationen. Når jeg kobler de to ting, bliver det virkelig interessant.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:1 [Jeg synes, jeg oplever en udfo..] (20:20) (Super)

Codes: [UndervisningForskning]

No memos

Jeg synes, jeg oplever en udfordring ved at være forsker, der gerne vil lave forskningsbaseret undervisning og kunne benytte de kompetencer, jeg har i den forbindelse med at undervise studerende som har meget lang vej, før de rigtigt kan få nytte af min spidskompetence. Så der er et gab imellem de to kompetencer. Det synes jeg, er en udfordring.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:27 [Pædagogisk udviklingsarbejde t..] (54:54) (Super)

Codes: [UndervisningForskning]

No memos

Pædagogisk udviklingsarbejde tager tid, og tiden bliver p.t. taget fra forskningstiden i den anden

ende. Det halve år, hvor jeg sad og udviklede den porteføljebaserede undervisning, sad jeg også derhjemme og grad snot over, at jeg ikke fik skrevet de forventede artikler færdigt. Det gav mig et slip, som gjorde at jeg i mit forskningssemester havde så mange hængepartier, at jeg ikke fik lavet det arbejde jeg skulle.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:28 [Jeg vil sige med det samme at ..] (53:53) (Super)

Codes: [Kultur] [UndervisningForskning]

No memos

Jeg vil sige med det samme at med mindre, at der er en ledelsesfunktion, der gør det obligatorisk at deltage i den slags, så forudser jeg, at det ikke kommer til at ske. Det er det, der er problemet hos os, at du bliver vurderet på dine publikationer - ikke din undervisning. Det gør, at pædagogisk udvikling kommer bagerst i køen hele tiden. Så det med at tage sig tid til at reflektere over sin undervisning, det kommer altid bagerst i køen. Det er problematisk, når man måske gerne vil have en pædagogisk udvikling.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:46 [Det hedder så fint, at man ska..] (75:75) (Super)

Codes: [UndervisningForskning]

No memos

Det hedder så fint, at man skal tage hensyn til undervisningserfaring, når man ansætter nye folk, og studielederen har igennem mange år siddet med i ansættelsesudvalgene af samme grund. Men der er ikke lavet nogen undersøgelser af, hvad der er tungen på vægtskålen, hvis der er en super

pædagog og en super meriteret forsker. Hvem løber af med stillingen! Det kan man ikke sige noget om.

Kultur

P 2: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 2:26 [Jeg har fået min pædagogiske u..] (41:41) (Super)

Codes: [Kultur]

No memos

Jeg har fået min pædagogiske uddannelse i Oslo, på universitetet der. Der oplevede jeg, at man talte helt anderledes om pædagogik end her. Det er stort. Der er et helt fakultet for universitetspædagogik. Man bliver knyttet til en supervisionsgruppe og en vejleder, som man også efter forløbet kan kontakte, hvis det brænder på, og som man kan kalde ud på fakultetet med henblik på at vejlede.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:29 [Hvis vi vender tilbage til Osl..] (59:59) (Super)

Codes: [Kultur]

No memos

Hvis vi vender tilbage til Oslo - der får man tid! Hvis man kører et kursus igennem første gang og man laver pædagogisk udviklingsarbejde, så får man tid til at udføre arbejdet. Det går ikke fra forskningstiden.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:9 [Så har jeg også oplevet en del..] (22:22) (Super)

Codes: [Kultur]

No memos

Så har jeg også oplevet en del i forbindelse med ophold i udlandet, amerikanske universiteter. Der går man til undervisningen på en helt anden måde. Der har jeg efterfølgende diskuteret undervisningen med kollegaerne.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:28 [Jeg vil sige med det samme at ..] (53:53) (Super)

Codes: [Kultur] [UndervisningForskning]

No memos

Jeg vil sige med det samme at med mindre, at der er en ledelsesfunktion, der gør det obligatorisk at deltage i den slags, så forudser jeg, at det ikke kommer til at ske. Det er det, der er problemet hos os, at du bliver vurderet på dine publikationer - ikke din undervisning. Det gør, at pædagogisk udvikling kommer bagerst i køen hele tiden. Så det med at tage sig tid til at reflektere over sin undervisning, det kommer altid bagerst i køen. Det er problematisk, når man måske gerne vil have en pædagogisk udvikling.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:30 [generelt er der en tilbøjeligh..] (55:55) (Super)

Codes: [Kultur]

No memos

generelt er der en tilbøjelighed til at undervisning er noget den enkelte har med sine studerende alene.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:33 [Hidtil har det været et lukket..] (56:57) (Super)

Codes: [Kultur]

No memos

Hidtil har det været et lukket rum. Jeg lukker døren.

I3: Det går fint. Det er mine studerende (griner).

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:45 [Jeg håber, vi kan fremdrive en..] (66:66) (Super)

Codes: [Kultur]

No memos

Jeg håber, vi kan fremdrive en kultur, hvor ledelsen prioriterer undervisning, frem for at det skal være **tvang i tillæg til et overbelastet forskningsarbejde.**

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:55 [Jeg vender lidt tilbage til de..] (76:76) (Super)

Codes: [Kultur]

No memos

Jeg vender lidt tilbage til det jeg sagde før, med den vertikale pædagogiske kompetenceudvikling, der hvor vi udvikler os, når vi står overfor vores egne studerende. Det er klart motiverende, fordi hvem vil ikke gerne tage sig hæderlig ud over for dem. Så der er en interesse i det. Det der måske er fraværende, er **interessen i at være respekteret blandt sine peers. Det er fraværende,** fordi man er meget alene med sine studerende. En offentlighed omkring undervisningen kunne drive ens interesse frem og gøre undervisningen bedre.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:68 [Det, der formentlig skal ske, ..] (104:104) (Super)

Codes: [Kultur]

No memos

Det, der formentlig skal ske, er en kulturændring på mange niveauer. Studielederen har meget været en, der har varetaget det praktiske planlægningsarbejde evalueringer. Det, der sker hos os nu, er, at der er et **stigende fokus blandt mine kollegaer på undervisning, hvor det så faktisk er blevet et krav nedefra,** at der måske er et eller andet. Spørgsmålet er, hvem skal tage sig af det. Kulturændringen skal opprioritere dette spørgsmål. Jeg tror, det er vigtigt, at det kommer nedefra. Kommer det oppe fra risikerer man at folk reagerer ved at holde sig væk.

P 2: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 2:31 [JA, og vi slipper for at høre ..] (46:46) (Super)

Codes: [Kultur]

No memos

JA, og vi slipper for at høre på, at de studerende er dumme, at de ikke forbereder sig og at de kan ingen ting.

Rammerne om det pædagogiske udviklingsarbejde

Ledelsesopbakning	Denne kode har fokus på hvad ledelsen gør for at bakke op om undervisernes pædagogiske kompetenceudvikling.
Anerkendelse	Denne kode har fokus på undervisernes italesættelse af deres behov for, at pædagogisk udviklingsarbejde bliver anerkendt og tildeles rammer, der matcher KU-ledelsens retorik på det pædagogiske indsatsområde.

Ledelsesopbakning

Om brugen af kursusevalueringerne

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:37 [De der overordnede evalueringe..] (59:59) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

De der overordnede evalueringer af kurser, som vi er underlagt at skulle have, det mener jeg ikke har noget med pædagogiske rum at gøre overhovedet. De er til for en ting, nemlig at man se, hvis der er noget, der går rigtig galt. Og måske også, hvis der er noget der går rigtig godt. Det er et screeningsværktøj, så man kan holde øje med, at der ikke er noget, der er røgt helt ved siden af.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:39 [En enkelt kommentar til det me..] (60:60) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

En enkelt kommentar til det med evalueringer. Mit indtryk er også, at hos os bliver de primært brugt til at opdage, hvis der er noget der går helt galt. Vi havde et eksempel for nogle år siden,

hvor der var en underviser, som blev bedt om aldrig nogen sinde at undervise igen. Han røg så også ud af fakultetet. Han var midlertidigt ansat. Det var så grelt, at de måtte tage ham af bestillingen. Det gik simpelthen ikke. Det er mit indtryk, at det mest bliver brugt til **damage control**.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:35 [Vi har jo også evalueringer, m..] (58:58) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Vi har jo også evalueringer, men problemet er, at de er rutinemæssige. Det vil sige, at det eneste det kan bruges til er, at finde ud af om fagenes placeringer i forhold til hinanden er rigtige. Er der nogen fag der skal flyttes. Jeg **har aldrig hørt om, at man har taget temaer op ud fra evalueringerne**. Måske fordi de ganske enkelt ikke kan give de informationer. Det er en standardprocedure. Så det er noget med, at pædagogik skal sættes på dagsordenen. Det skal prioriteres for at det kan begynde at virke.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:58 [En af de ting man også kunne g..] (81:81) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

En af de ting man også kunne gøre, var at bruge de såkaldte evalueringer noget mere. Som vi var inde på, bliver de kun brugt til at hive de dårligste ud eller at hive dem i ørerne, ikk'. Her kunne man gøre evalueringerne tilgængelige for andre. Altså, hvis man vil gøre det til et prestigeprojekt i stil med at publicere forskningsresultater. Man skal have noget at kigge på. De kan gøres offentlige. Hos os er det sådan, at det **kun er kursuslederen, der ser dem**. Hvis underviserne skal have fat på evalueringerne, skal vi komme på vores grædende knæ og bede om at få lov til at se evalueringerne.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:59 [Det er standard hos os, at jeg..] (82:82) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Det er standard hos os, at **jeg som underviser, ser evalueringen af min undervisning**. Ellers giver det overhovedet ingen mening. De kommentarer der er, bruger jeg. Alt det andet er ligegyldigt. Altså, jeg ved godt, når jeg er forberedt. Men jeg er meget modstander af, at de skal gøres tilgængelige over for alle, så man kan sidde og se, hvad de studerende har skrevet om mine kollegaers undervisning. Det tror jeg ikke på.

Måder at styre eller opfordre til pædagogisk udviklingsarbejde på

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:21 [For et par år siden indførte v..] (39:39) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

For et par år siden indførte vi på mit fakultet, at man efter hvert semester skulle skrive en **undervisningsrapport til studieledelsen**. Det betød, at vi var nødt til at evaluere os selv. Skrive lidt om, hvad vi havde lavet og funderet over, hvordan det var gået. Man kan godt sige, at der heri ligger lidt en kontrolfunktion fra ledelsens side, men på den anden side, så er det også meget fornuftigt, at man bliver tvunget til at tænke over: Hvad er det egentligt jeg har lavet? Og at man så måske bagefter kan få et eller andet tilbage (fra studieledelsen): Hvorfor gjorde du sådan og sådan? Har du tænkt dig at arbejde videre med det? For et af kravene til disse undervisningsrapporter er, at man afslutter med at skrive, hvad man nu vil gøre på baggrund af de erfaringer man har gjort sig. Erfaringerne skal omsættes i noget nyt. Selvom det tager lidt tid at lave, synes jeg, at det er sundt og ganske godt. Det er sådan, at alle holdunderviserne også er tvunget til at gøre det her. De skal så indberette til mig, så jeg kan danne mig et indtryk inden jeg skriver videre til studieledelsen, om hvordan det er gået på de enkelte hold. Dermed bliver man tvunget til at tænke over, hvad man har lavet. Det tror jeg faktisk er sundt.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:69 [Som lidt svar på dit spørgsmål..] (105:105) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Som lidt svar på dit spørgsmål, lægger ledelsen på mit institut meget vægt på, at vi gør noget ud af det her. Nu talte jeg før om disse **undervisningsrapporter**, som vi har haft pligt til at lave de sidste 3 år. De er et middel til diskussion af, hvad der foregår. Der har man fokuseret meget på, at man får enormt mange studenter ind, og hvordan i alverden får vi lært dem alt det, de skal kunne. De problemstillinger, oplever jeg, ledelsen har fokus på. Man lytter også meget til, hvad man siger. Det har jeg indtryk af, så på det punkt er jeg godt tilfreds.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:55 [Så kan man gøre, som man gøre ..] (100:104) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Så kan man gøre, som man gøre på Aarhus Universitet, SAMF, der skal alle VIP'ere - lektorer og professorer, gennem et pædagogisk efteruddannelsesforløb. Det SKAL de. Deres institut bliver **bonet økonomisk**, hvis de ikke sender et vist antal deltagere hvert semester. Det er ikke småpenge, vi taler om. Jeg kan ikke huske om det er 60, 80 eller 100 tusinde per deltager, der ryger ud af kassen, hvis de ikke sender, dem de skal. Det virker meget godt.

I: Hvor længe har de kørt det?

I11: Det har de gjort en del år.

I: Hvordan bliver det modtaget?

I11: Det får folk igennem. Det man kan sige er, at på de første kurser kom de motiverede deltagere. Der var ikke noget med det. Men så skulle man til at vride armen om på nogen af de næste deltagere. Dem der kom på kurset, var VIRKELIG sådan her (armene bliver krydset). Jeg kan ikke lære noget her. Den gode historie er, at det har de så fundet ud af, at det kunne de godt alligevel. Så det har lige som bredt sig som ringe i vandet. Man kan altså godt gennem tvang opnå noget positivt. Det er den korte version.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:27 [så er der selvfølgelig også no..] (48:53) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

så er der selvfølgelig også nogen, der præsenterer nye undervisningsformer. Det er meget fint at se. Men det er en gang om året. Jeg ved ikke, jeg savner lidt noget opfølgning på det, fordi man udvikler sig, men man er nødt til at have nogen rammer for det. Man er nødt til at have nogen faste måder og feedback på det. Det savner jeg lidt.

I: Hvad kunne være mere systematisk arbejde omkring opsamling af feedback?

I2: Det behøver ikke være så voldsomt, men det kunne sådan set bare være noget med, at man skulle komme med nogen tilbagemeldinger på, hvordan det er gået, frem for at det bare bliver sådan nogen nedslagspunkter. Det er meget vigtigt, at der er de der mekanismer, der hele tiden holder øje med, hvordan det går.

I: Har du nogen ideer om, hvem det kunne være, der skulle holde fast i trådene?

I2: Det er meget oplagt, at det er studieledelsens opgave, men man kunne godt lave nogle grupper med kollegial vejledning. Det kan sagtens lade sig gøre, uden at det behøver at være voldsomt.

I6: Jeg vil sige med det samme at med mindre, at der ikke er en ledelsesfunktion, der gør det obligatorisk at deltage i den slags, så forudser jeg, at det ikke kommer til at ske.

Om opbakning og forhold underviserne har brug for ledelsens opbakning til, hvis viljen til pædagogiske udvikling skal fastholdes

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:44 [Det er faktisk meget motiveren..] (66:66) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Det er faktisk meget motiverende, at de ikke kun har blikket rettet mod forskningen.

P 2: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 2:29 [på vores fakultet får jeg lov ..] (41:41) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

på vores fakultet får jeg lov til at lege med ideer derfra. Det skaber helt nye undervisningsformer. Men det er con amore og det er inden for curriculum'et.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:42 [Vi er nok lidt ind imellem. Vo..] (75:75) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Vi er nok lidt ind imellem. Vores studieleder er ansvarlig for 2 halvårslige pædagogiske dage, halve, men det er så også det. Kommer vi med forslag til ændringer, bakker ledelsen op om det.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:45 [På den måde bliver det pædagog..] (75:75) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

På den måde bliver det pædagogiske arbejde støttet. Derudover er det sådan på vores institut, at adjunkter skal have gennemført Adjunkt pædagogikum. På fakultetet er det sådan, at dem der skal vejlede ph.d.-studerende, og ikke har gjort det før eller at det er mere end tre år siden, de sidst har gjort det, de skal på et vejlederkursus 2 dage, som fakultetets pædagogiske center står for. Altså, sådan nogle ting kører også. Så bliver der så henvist til dem. Men det er rigtigt, de er ikke så udfarende. Til gengæld er det fint nok at få opbakning, når man har brug for det.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:49 [Tag fx mit aktuelle udviklings..] (73:73) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Tag fx mit aktuelle udviklingsprojekt med fjernundervisningen. Jeg kan godt have ideerne, men jeg skal ikke sidde og lave al kodningen til det, der skal vises. Hvis jeg skulle det, vil projektet dø. Det handler bare om at få rum til det, så tror jeg, der vil ske rigtigt meget. (Ressourcetildeling)

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:61 [det kræver, at der er nogen, d..] (88:88) (Super)

Codes: [Kollegavejledning] [Ledelsesopbakning]

No memos

det kræver, at der er nogen, der gider at gøre det. Det (kollegial supervision) skal orkestreres. Det er ikke et stort arbejde at deltage i det, men igen, ledelsen skal sørge for at tage hånd om det. Det er dog et stort arbejde at orkestrere det.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:35 [Vi arbejder hen imod at organi..] (65:65) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Vi arbejder hen imod at organisere at ledere og ledelse er ind over og med til at spille ind på de områder. Noget af det vi starter med er, at holde møder, hvor kollegaer mødes og diskuterer specielle emner. Det kunne fx være nye undervisningsformer. Det er der tilslutning til. Vi foreslår også, at vi holder møder, hvor vi inviterer eksperter udefra. Det er der, som I nævner, en meget stor modstand imod. Der skal måske i virkeligheden en holdningsændring til, men vi arbejder hen imod at ledelsen, studieledere og institutledere skal være meget mere involveret i at organisere uddannelse og udvikling omkring undervisning og pædagogik.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:40 [I virkeligheden er institutled..] (71:73) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

I virkeligheden er institutledere/studieledere ikke særligt tilstedeværende i forhold til at beskæftige sig med noget pædagogisk. De sætter ikke specielt gode rammer for det, sådan som jeg oplever det. Der er sgu' ikke meget fokus på det. Det må jeg sige.

I: Hvad betyder det for dig?

I9: Det betyder noget for, hvordan jeg oplever, at jeg bliver vurderet som medarbejder - apropos Ten-year Track, og hvordan jeg prioriterer. Hvad jeg bliver stillet over for af krav. Hvornår ledelsens blik falder på mig. Af den årsag er det ikke undervisning eller pædagogiske bidrag jeg prioriterer højest. Det er det faktisk ikke. Og så synes jeg faktisk også, at studieledelsen - men det kan være meget lokalt, ikke er orienteret mod det pædagogiske.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:41 [Jeg kan tilføje, at der ikke e..] (74:74) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Jeg kan tilføje, at der ikke er noget af det der sker på vores fakultet, der er initieret oppe fra. Det kommer fra underviserne, som så sætter noget i gang. Så bliver det heldigvis fulgt op af studielederen, som så bakker de foreslåede ændringer op. Ændringerne kommer altså ikke derfra, men man vil godt samarbejde omkring det. Det ændrer dog ikke ved den frustration, det er, at tingene tager tid fra noget andet, som er det, der har bevågenhed. Altså forskning.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:48 [Ja, og bakspejlets lys kom jeg..] (78:78) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Ja, og bakspejlets lys kom jeg til at tænke på, at jeg kan huske tre forskellige studieledere inden for de sidste 10 år. Jeg kan se, at det afhænger meget af den enkelte person, hvordan den enkelte har brændt for det pædagogiske. Den første af de her studieledere, kan jeg nu se, at hun har brændt mere for det end de to andre. Der skete faktisk mere end der gør nu. Så det har også noget at gøre med den enkelte person, der er med til at tegne det.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:43 [Jeg kan mærke en begyndende st..] (66:66) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Jeg kan mærke en **begyndende stor interesse fra ledelsens side** for at udvikle undervisning. Jeg synes også man kan se af nogen af ansættelserne, at nogen af de nye har gode didaktiske erfaringer, der er nogen, der eksperimenterer med didaktikken - jeg tror, det er blevet taget med i overvejelserne ved ansættelserne. De spørger også til vores undervisning, hvis man er startet op på et nyt fag eller eksperimenterer, så spørger de: Hvordan går det med det? Jeg kan mærke, at de spørger til det, og har interesse for det. Ved de sidste uddannelsesdage, faglige didaktiske frokoster, har der været meget få deltagere, men LEDELSEN, de har siddet der alle sammen. Frem for at tvinge folk, synes jeg det er godt, at ledelsen går forrest og viser interesse for det pædagogiske arbejde.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:53 [Jeg vil sige, at i sidste ende..] (75:75) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Jeg vil sige, at det **i sidste ende falder det tilbage på ledelsen**. Alle siger, man skal have rum til det, men der er altså nogen der SKAL GIVE rum til det. Det er jo ledelsen. I sidste ende er det et spørgsmål om, hvor meget ledelsen prioriterer det her. Det afhænger i sidste ende af, hvem de ansætter (i ledelsen), og betyder det så noget for dem (lederne), om dem (de nye undervisere), de ansætter, har pædagogisk kompetence. Det gør det fx ikke der, hvor jeg er. Det er op ad bakke.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:66 [I den position jeg sidder i, h..] (103:103) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

I den position jeg sidder i, har det stor betydning, at man har en institutleder, der støtter op omkring, at man skal udvikle sig rent pædagogisk. Hvis han ikke følger op på det, så indser man, at det ikke er noget, der er brug for. **Det er alt afgørende, at man har en institutleder eller dekan, der synes, at det her er vigtigt.** Med hensyn til studieleder, så synes de jo, at man skal gøre det så godt

som muligt. Men det er jo ikke dem, der ansætter folk eller sørger for, at man bliver fyret. Det er institutlederen og dekanen. Det er dem, der skal bakke op om det.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:53 [Vi arbejder med alignment i fo..] (93:95) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Vi arbejder med alignment i forhold til de studerende. Den tænkning gælder jo også i forhold til os, altså at **det vi bliver evalueret på bliver styrende for, hvad vi gør.**

I: Og hvad oplever du i øjeblikket, at I bliver vurderet på?

I7: Det er blevet nævnt flere gange. Det er jo, hvad der kan registreres af forskningspublikationer.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:59 [Nu springer jeg lidt tilbage t..] (112:112) (Super)

Codes: [Anerkendelse] [Ledelsesopbakning]

No memos

Nu springer jeg lidt tilbage til noget andet. Nogen af de folk, der har opnået højest rating, fordi de er rigtigt gode undervisere, er folk der har forladt fakultetet. Det skyldes en stærk oplevelse af uretfærdighed i systemet, fordi gode undervisere får store hold og mange eksamener og mange vejledninger, og det er ikke blevet kompenseret. De er gået ned med **stress og vrede** og har forladt stedet. Man har virkelig mistet nogle kapaciteter - også forskningskapaciteter, på denne konto, efter at de har været nede at bide i græsset. De har valgt at sige: Jeg kan ikke være i det her system. Igen, det er noget med anerkendelse for den indsats man yder.

Tid som en betydende faktor

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:32 [Vi er fanget i virkeligheden, ..] (56:56) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Vi er fanget i virkeligheden, der handler om, **at vi allerede løber hurtigt**, og at det der bliver lagt oveni ER oveni. Det kunne være rart, hvis der var nogle satsninger, hvor man sætter tid og rum af til netop at styrke den del af vores aktivitet.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:57 [Det er lidt det samme som, at ..] (80:80) (Super)

Codes: [Kollegavejledning] [Ledelsesopbakning]

No memos

Det er lidt det samme som, at vi godt kan sætte os ned og læse alle hinandens tekster og kommentere på dem. Altså, **vi har simpelthen ikke nok tid**. Det skal prioriteres, så man kan få dækket noget af sin undervisningstid ved at overvære sine kollegaers undervisning. Eller have dobbelte undervisere på nogle kurser. Det tror jeg virkelig ville være godt.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:24 [Jeg vil gerne vende tilbage ti..] (48:48) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Jeg vil gerne vende tilbage til spørgsmålet om tid. Det er tit, at man har haft nogen timer, og kommer super inspireret tilbage fra undervisningen pga. nogen spørgsmål, man endnu ikke har tænkt over, men så er man nødt til at smide det hele, fordi man skal videre til noget andet. Så skal man til studienævnsmøde, eller så skal man forberede sig til næste undervisning. **Igen tid, tid, tid**.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:37 [der er interesse for det (at u..] (67:67) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning] [Åbninger]

No memos

der er interesse for det (at udvikle sine pædagogiske kompetencer). Der er måske ikke **tid** til det, eller at hver især kan finde ud af at gøre det, men der er interesse for det. Hvis vi får formaliseret, at det må vi gøre (udvikle de pædagogiske kompetencer), så tror jeg, at der vil være meget større interesse for det. Så det er vigtigt, at der kommer et input fra ledelsen.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:39 [Det er ikke, fordi ledelsen sk..] (69:69) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning]

No memos

Det er ikke, fordi ledelsen skal styre, hvad der foregår. Men de skal være ind over og anerkende, at der skal være nogle tiltag. Så kan de faglige tiltag komme fra studielederen, men det er rigtig vigtigt, at få institutledelsen med ind over og anerkende, at **der skal være tiden til pædagogisk kompetenceudvikling**. Og dermed også være med til at tage initiativer.

Anerkendelse

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:47 [Der kan man sige, at der er et..] (76:76) (Super)

Codes: [Anerkendelse]

No memos

Der kan man sige, at der er et stort hul i mellem de visioner, der er meget højt oppe i systemet ved KU, om man skal anerkende undervisning, og så det der reelt sker på institutterne. Men det er klart ikke underviserne, der ønsker det, og det er egentligt lige meget, om vi har med gode eller svagere forskere at gøre. Mange vil i virkeligheden meget gerne være involveret i undervisning og udvikling omkring undervisning, men **anerkendelsen mangler på institutniveau**.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:26 [Jeg tænker, at det er et struk..] (54:54) (Super)

Codes: [Anerkendelse]

No memos

Jeg tænker, at det er et strukturelt spørgsmål, og at det ligger på det politiske niveau. Det handler om, at det pædagogiske arbejde skal anerkendes. Det handler simpelthen om afregning ved kasse 1. Pædagogisk udviklingsarbejde tager tid, og tiden bliver p.t. taget fra forskningstiden i den anden ende. Det halve år, hvor jeg sad og udviklede den porteføljebaserede undervisning, sad jeg også

derhjemme og grad snot over, at jeg ikke fik skrevet de forventede artikler færdigt. Det gav mig et slip, som gjorde at jeg i mit forskningssemester havde så mange hængepartier, at jeg ikke fik lavet det arbejde jeg skulle. Det pædagogiske udviklingsarbejde skal simpelthen honoreres. Altså, **god undervisning får man ikke gratis.**

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:7 [På vores afdeling har vi altid..] (27:27) (Super)

Codes: [Anerkendelse]

No memos

På vores afdeling har vi altid haft forskningsmøder. Vi mødes og taler om forskningsmæssige problemstillinger, 'paper', hvad som helst. Undervisning har imidlertid ikke været noget vi talte om, men vi er enige om, at vi skal give **undervisningen mere 'credit'**. Undervisningens status skal hæves. Undervisning skal ikke bare være noget, vi laver 'on the fly'.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:28 [Jeg er enig i at det skal hono..] (56:58) (Super)

Codes: [Anerkendelse]

No memos

Jeg er enig i at det skal honoreres. Vi arbejder rundt omkring hen imod en **'Ten-year-track' model** på institutterne. Vi har helt klart arbejdet med at få inkorporeret anerkendelse af undervisning, sådan så det ikke kun er hardcore H-indekset, der har betydning for, hvordan man klarer sig.

I: Hvad har I gjort for at anerkende det?

I10: Jamen, der er opsat nogen kriterier for, hvad der skal til for at man rykker op i 'Ten-year-track' systemet. Vi har simpelthen en formulering omkring undervisning og udvikling af undervisning, og bidrag til undervisning. Det har været en forholdsvis hård kamp, vil jeg sige, fordi der her ikke været noget før. Men det er kommet med nu.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:38 [Hvis vi får formaliseret, at d..] (67:69) (Super)

Codes: [Anerkendelse]

No memos

Hvis vi får formaliseret, at det må vi gøre (udvikle de pædagogiske kompetencer), så tror jeg, at der vil være meget større interesse for det. Så det er vigtigt, at der kommer et input fra ledelsen.

I: Så folk følger med.

I10: Nej, jaa, så folk følger med, men også at man føler, at det anerkendes, og at der må bruges tid på det. Lige så meget det.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:43 [Fx har jeg spurgt, om det er i..] (75:75) (Super)

Codes: [Anerkendelse]

No memos

Fx har jeg spurgt, om det er i orden, at jeg får timer til at gennemføre specialevejledergrupper. Jeg vil ikke gøre det uden, fordi det vil være fjollet ikke at få det synliggjort, at der er et behov, og at det betyder noget. Netop den anerkendelse er vigtig.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:59 [Nu springer jeg lidt tilbage t..] (112:112) (Super)

Codes: [Anerkendelse] [Ledelsesopbakning]

No memos

Nu springer jeg lidt tilbage til noget andet. Nogen af de folk, der har opnået højest rating, fordi de er rigtigt gode undervisere, er folk der har forladt fakultetet. Det skyldes en stærk oplevelse af uretfærdighed i systemet, fordi gode undervisere får store hold og mange eksamener og mange vejledninger, og det er ikke blevet kompenseret. De er gået ned med stress og vrede og har forladt stedet. Man har virkelig mistet nogle kapaciteter - også forskningskapaciteter, på denne konto, efter at de har været nede at bide i græsset. De har valgt at sige: Jeg kan ikke være i det her system. Igen, det er noget med anerkendelse for den indsats man yder.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:42 [Jeg synes også man kan se af n..] (66:66) (Super)

Codes: [Anerkendelse]

No memos

Jeg synes også man kan se af nogen af **ansættelserne**, at nogen af de nye har gode didaktiske erfaringer, der er nogen, der eksperimenterer med didaktikken - jeg tror, det er blevet taget med i overvejelserne ved ansættelserne.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:62 [I forbindelse med ansættelsess..] (89:89) (Super)

Codes: [Anerkendelse]

No memos

I forbindelse med ansættelsessituationen vil det være rart, hvis der blev lagt mere vægt på undervisningskompetencen. Jeg ved ikke om man gør det nogen steder på KU, men jeg ved, at på både Oslo universitet og mange amerikanske universiteter, der er det sådan, at når man bliver indkaldt til en ansættelsessamtale, bliver man samtidig også indkaldt til at gennemføre en prøveundervisning. Man får en opgave stukket ud, og så skal man undervise på DET her niveau, til DE DER studerende. Der sidder studerende ved **prøveundervisningen**. Efter undervisningen har man en samtale med dem om undervisningen. De er med til at indstille underviserne. Hvem fungerede godt af de forskellige undervisere. Det synes jeg faktisk er meget reelt, at man bliver ansat på det grundlag. Det spiller med i forhold til forskningspublikationer. Det burde egentligt ikke være så svært at indføre. Det er en del af en ansættelsesprocedure, at man holder en prøveundervisning.

Samarbejdet med de pædagogiske enheder

Afvisning	Denne kode har fokus på de forhold, hvor underviserne blankt afviser at involvere sig i pædagogisk kompetenceudviklingsarbejde. Kun tvang kan få dem til at deltage.
Åbninger	Denne kode har fokus på de forhold, der har betydning for, at underviserne forholder sig åbent til pædagogisk udviklingsarbejde og frivilligt - eller måske af nød, kaster ressourcer ind i arbejdet. Et arbejde der uundgåeligt medfører pædagogisk kompetenceudvikling.
Samarbejdsforventning	Denne kode har fokus på undervisernes forventninger til samarbejdet med de pædagogiske enheder. Hvad skal der til, for at underviserne finder det interessant at trække på og inddrage de pædagogiske konsulenter i deres pædagogiske udviklingsarbejde?

Afvisning

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:54 [Der er en del sammenhænge, hvo..] (96:98) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Der er en del sammenhænge, hvor vi har mødepligt til pædagogisk aktivitet. Fx den pædagogiske dag hvert halve år.

I: Hvordan bliver det modtaget?

I11: Det bliver opfattet som noget man skal komme til, med mindre man har en virkelig god grund til ikke at komme. Der er nogen, der synes, at det er spild af tid. Så er der andre, der synes, det er helt fint. Det samme gælder i virkeligheden Adjunktpædagogikum og ph.d.-vejledningskurset. Det er også et skal. Mht. ph.d.-vejlederkurset ved jeg, at der er nogen, der ikke har været der, som burde have været der. Jeg ved ikke hvad sanktionerne er. Det er ikke et svar på dit spørgsmål, men det er nogen metoder, der bliver anvendt...

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:36 [Vi foreslår også, at vi holder..] (65:65) (Super)

Codes: [Pædagogisk rum]

No memos

Vi foreslår også, at vi holder møder, hvor vi inviterer eksperter udefra. Det er der, som I nævner, en meget stor modstand imod.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:17 [Når det angår spørgsmålet om k..] (35:35) (Super)

Codes: [Afvisning]

No memos

Når det angår spørgsmålet om konkrete værktøjer, er vi tit lidt tilbagelænet, fordi det er vi ikke så meget for. Det er ikke det vi tager med os. Lige som med adjunktpædagogikum, her har jeg oplevet som vejleder, at de konkrete værktøjer omkring læringsteori, arbejdsformer, er måske ikke det, der er det vigtigste.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:51 [Jeg tænker altid på, at så ska..] (74:74) (Super)

Codes: [Afvisning]

No memos

Jeg tænker altid på, at så skal man på det kursus, så skal man til at tænke det hele forfra - nej, nej, nej, det går ikke. Jeg går tilbage til den gamle model, ikk'.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:84 [Jeg har hørt blandt nogen af m..] (120:120) (Super)

Codes: [Afvisning] [Åbninger]

No memos

Jeg har hørt blandt nogen af mine kollegaer fx i forbindelse med det her kursus i specialevejledningsakkreditering. Jeg deler ikke deres synspunkt, men de havde en modstand mod

et kursus, som var **formuleret af nogen, som ikke underviser**. De siger: Hvordan kan de lære mig at vejlede, hvis de står og snakker fra en piedestal, hvor der er nogle teorier og lignende. De siger: Hvorfor spørger de ikke os i forbindelse med det her kursus?

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:14 [I højere grad end hvis jeg bli..] (33:33) (Super)

Codes: [Afvisning]

No memos

I højere grad end hvis jeg bliver **tvangsudskrevet** til at deltage på en pædagogisk dag, hvor der er nogen, der kommer og holder et foredrag.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:58 [Men jeg tror, at hvis vi havde..] (109:109) (Super)

Codes: [Afvisning]

No memos

Men jeg tror, at hvis vi havde inviteret til **en halv dag**, hvor de skulle diskutere, så havde der været mange, som havde sagt: Det har vi simpelthen ikke tid til. Det vil vi ikke prioritere.

Åbninger

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:47 [I virkeligheden tror jeg, svar..] (69:69) (Super)

Codes: [Ledelsesopbakning] [Åbninger]

No memos

I virkeligheden tror jeg, svaret er ret banalt. Hvis vi tager som forudsætning, at vi alle sammen interesserer os for at udvikle vores pædagogiske kompetence, **så er interessen der, når der bliver givet rum til det**. Det har jeg oplevet et par gange, og det har også virkelig rykket. Andre gange må man prøve at gøre det i dagligdagen, men det er jo ikke det samme. Det rykker, når man har fået fri til at udvikle et kursus - et eller andet i den stil.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:40 [For mit vedkommende, er det på..] (66:66) (Super)

Codes: [UndervisningForskning] [Åbninger]

No memos

For mit vedkommende, er det på det seneste ved at gå op for mig, at **min interesse for undervisning stiger, når jeg kan koble den til min forskningsinteresse.** Jeg kan se at mit fag, der angår en form for kommunikation, i virkeligheden er meget beslægtet med undervisningssituationen. Når jeg kobler de to ting, bliver det virkelig interessant.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:31 [Fx var der et semester, hvor v..] (61:61) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

Fx var der et semester, hvor vi havde rigtigt mange nyansatte - både ph.d.'er, adjunkter og eksterne lektorer, som ikke havde erfaring med mundtlig synopsis eksamensform. Her var det oplagt, at have et seminar omkring det. Altså to timer, hvor dagsordenen var, at jeg sagde noget om det formelle, en eller to erfarne kollegaer fortalte om temaet og til slut var der snak og diskussion om emnet i plenum. Jeg tager det med som eksempel på, **hvornår man er villig til at gå ind i et pædagogisk rum,** fordi min erfaring er, at personer, der sidder med en udfordring er MEGET villige (der grines). De var super motiveret. Når man snakker om motivation, så var de vildt motiveret for at komme og få det input, der kunne afhjælpe deres problem. Det er noget med villighed i forhold til at kunne se, at det giver mening i forhold til den situation, man befinder sig i. Det tror jeg strengt taget kan overføres til mange andre sammenhænge. Der skal være en tæt sammenhæng mellem input, og det man skal kunne gøre lige bagefter.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:54 [Det der måske er fraværende, e..] (76:76) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

Det der måske er fraværende, er interessen i at være **respekteret blandt sine peers.** Det er fraværende, fordi man er meget alene med sine studerende. En offentlighed omkring undervisningen kunne drive ens interesse frem og gøre undervisningen bedre.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:25 [Formuleret på en lidt anden måde.] (50:53) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

Formuleret på en lidt anden måde, så kan man måske tale om **timing**. Det skal gerne ramme - altså, vi har også nogen kalendere, som er præget af undervisning på forskellige tidspunkter. For mange af os vil forberedelse af undervisning til næste semester være præget af pædagogiske spørgsmål. Der er simpelthen i kalenderåret nogen særlige tidspunkter på året, hvor der er nogle muligheder for at tænke noget nyt.

I: Hvornår er det helt konkret?

I9: Jamen, for mig er det i november-december og juni-juli. I de mellemliggende måneder skal undervisningen bare køre, fungere. I de perioder oplever jeg, at der åbner til at tænke undervisningen anderledes.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:16 [På vores fakultet har der være..] (35:35) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

På vores fakultet har der været alle mulige tiltag - fx skulle vi akkrediteres til at kunne vejlede specialer. Det har været et forløb, der har kørt på, hvad er specialevejledning og alle de problemer, der er forbundet med at vejlede specialestuderende. Den oplevelse jeg havde, delte jeg med mange. Det ultimative ved det kursus var, at vi lige som her, sad en masse kollegaer og faktisk fik mulighed for at snakke om den opgave, der fylder 50 % af vores arbejdstid - specialevejledning. **Der mangler tit nogen forum til erfaringsudveksling.**

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:18 [Det vigtigste er, at der er et..] (35:35) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

Det vigtigste er, at der er et forum, hvor man kan sidde og udveksle erfaring og finde ud af, at man ikke sidder alene med problemerne. De andre har dem også. Hvordan løser vi dem så? Det er det næste skridt, som jeg ikke helt ved hvordan man løser.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:50 [Man kan også sige, at vægtning..] (74:74) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

Man kan også sige, at vægtningen af vores arbejdstid er vigtig. Hvordan kan vi få det her til at gå op, så vi også har et liv uden for alt det her? Pædagogiske overvejelser kunne vel også komme ind på et sted, hvor man tænker i at blive mere effektiv i forberedelsen af sin undervisning. Kan jeg vinde tid på det?

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:22 [I: Når du nu sidder med alle t..] (40:43) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

I: Når du nu sidder med alle tilbagemeldingerne fra holdunderviserne, er det så sådan, at du tænker: Her er der nogle gennemgående udfordringer. Det kunne være godt at give noget fælles input til fælles gavn og glæde?

I4: Ja naturligvis!

I: Hvad gør du så?

I4: Jeg gør det, at jeg inden næste semester holder et stort møde, hvor vi diskuterer de her ting. Dermed mener jeg, at alle, qua det de har skrevet, får noget at tænke over. Så prøver vi at se, hvordan vi kan bruge det positivt i næste semester.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:14 [Nogen gange kommer udfordringer..] (27:27) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

Nogen gange kommer udfordringerne udefra - skemaet bliver brudt op eller man er nødt til at gøre nogen andre ting. Det er i de situationer, jeg har rykket mig mest. I øjeblikket er jeg fx i gang med at prøve at lave noget fjernundervisning, fordi de har bare taget min tid fra skemaet. Jeg har ikke andre muligheder end at sige, at de kan lære det selv eller jeg kan prøve at støtte dem. Alle **de små katastrofer** er faktisk med til at udvikle min pædagogiske kompetence.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:50 [Vi har også lige siddet og lav..] (86:86) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

Vi har også lige siddet og lavet **nye studieordninger**. Og for hvert eneste modul, er der et afsnit i papirerne vi skal udfylde, der angår undervisningsformer. DET er der altså ikke blevet gjort ret meget ud af. Det er nærmest blevet noget 'copy past', og så skriver man lige sådan en lille floskel, og så kører den bare igennem. Og DER kunne vi godt have haft brug for noget inspiration

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:25 [så er der selvfølgelig også no..] (48:48) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

så er der selvfølgelig også nogen, der præsenterer nye undervisningsformer. Det er meget fint at se. Men det er en gang om året. Jeg ved ikke, jeg **savner lidt noget opfølgning** på det, fordi man udvikler sig, men man er nødt til at have nogen rammer for det. Man er nødt til at have nogen faste måder og feedback på det. Det savner jeg lidt.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:26 [I: Hvad kunne være mere system..] (49:50) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

- I: Hvad kunne være mere systematisk arbejde omkring opsamling af feedback?
- I2: Det behøver ikke være så voldsomt, men det kunne sådan set bare være noget med, at man skulle komme med nogen tilbagemeldinger på, hvordan det er gået, frem for at det bare bliver sådan nogen nedslagspunkter. Det er meget vigtigt, at der er de der mekanismer, der hele tiden holder øje med, hvordan det går.

P 2: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 2:30 [Fordi resultaterne er så gode ..] (44:44) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

Fordi resultaterne er så gode hos det første hold, begynder vi at arbejde de næste moduler igennem. Hvordan kan vi på tilsvarende vis sikre en progression i faget ved netop at bruge 'formative' evalueringsformer frem for 'summative' evalueringsformer. Kollegaerne er jo meget - det har skabt et engagement at vores kærlighed til faget pludselig bliver kanaliseret ud i undervisningslokalet.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:78 [Der er også den værdi, at vi h..] (115:115) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

Der er også den værdi, at vi her – lige nu – repræsenterer forskellige fakulteter, og det giver forskellige diskussioner, som vi ikke ville få, hvis vi kun repræsenterede et fakultet. Det, synes jeg, er berigende. Så måske kunne man uddanne nogen, der kunne være spydspidser, eller kunne være i en (pæd.enhed) – hvis det er en pædagogisk satsning. De (spydspidserne) kunne også lave lokale aktiviteter. Fx kollegavejledning, som er meget relevant. Umiddelbart kunne jeg forestille mig en model som denne.

P 2: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 2:28 [Jeg trækker fortsat stærkt på ..] (41:41) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

Jeg trækker fortsat stærkt på de kurser og de oplevelser, jeg fik derfra. Kurser hos **pædagoger, der virkelig ved, hvad det handler om og som har arbejdet med det i årevis**, det var - på vores fakultet får jeg lov til at lege med ideer derfra. Det skaber helt nye undervisningsformer. Men det er con amore og det er inden for curriculum'et.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:81 [Ja, det er simpelthen en tværf..] (117:117) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

Ja, det er simpelthen en tværfaglighedsudfordring. Nu startede jeg med at sige, at god pædagogisk kompetence for mig, var det her med at man kan **overvinde sin egen autisme**, og har en empati med dem man – og det gælder i høj grad fra os, men det gælder i høj grad også for jer. At det måske er den udfordring I har, at I ikke har den pædagogiske faglighed alt for meget på ærmerne, sådan at man nemmere kan nærme sig hinanden.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:83 [have større forståelse for, hv..] (119:119) (Super)

Codes: [Åbninger]

No memos

have **større forståelse for, hvordan jeres fag ser ud i mit fags øjne.**

Samarbejdsforventninger

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:80 [I første omgang vil ens egen f..] (117:117) (Super)

Codes: [Kollegasamarbejde]

No memos

I første omgang vil ens egen faglige stolthed gøre, at man er tilbøjelig til at søge hjælp i ens eget faglige nærmiljø. Det er ikke positivt i forhold til at forstå, hvad man skal gøre, men det peger på nogen af de forhindringer, der måske gør, at man ikke søger den hjælp.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:75 [I: Hvad skal der til for, at m..] (114:115) (Super)

Codes: [Kollegasamarbejde]

No memos

I: Hvad skal der til for, at man som underviser tænker: Jeg har en pædagogisk udfordring, nu kontakter jeg den pædagogiske enhed?

I5: Jeg tror personligt, at jeg vil gribe ind i mit nærmiljø, før jeg gik videre.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:70 [Det kan de helt oplagt. Altså,..] (107:107) (Super)

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Det kan de helt oplagt. Altså, de kan sparre på udviklingsarbejde og almindelig tilrettelæggelse af undervisning på institutterne, og det bør være deres mission. De gør det også. Når jeg siger 'de' er det i forhold til det fakultet jeg arbejder på.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:71 [Jeg bilder mig ind, at det må ..] (109:109) (Super)

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Jeg bilder mig ind, at det må være muligt at tage ud på et pædagogisk center og få udviklet sine pædagogiske kompetencer. Jeg har dog haft svært ved at få voldsomt meget ud af det.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:72 [Udgangspunktet var min egen in..] (110:110) (Super)

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Udgangspunktet var min egen interesse i at udsætte alt det jeg havde fundet på for en vis form for kritik i betydningen vurdering. Jeg inviterede derfor alle undervisningsassistenter og pædagogisk center til en hel dag i august måned, hvor vi en hel dag fra morgen til aften diskuterede al ting igennem. Hvordan og hvornår stiller man opgaver? Hvordan skal progressionen være? Osv. Der fandt jeg meget inspirerende, at have pædagogisk center **med på sidelinjen eller helt inde i denne diskussion**. Det har vi så gjort lige siden, og det vil vi så blive ved med. Så, her kan du sige, at de er kommet ind, men det er altså ved, at jeg sagde: Lad os da prøve det!

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:73 [Jeg hører jo fra disse pædagog..] (112:112) (Super)

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Jeg hører jo fra disse pædagogisk uddannede folk en del teorier, som de sidder og snakker om, men nu hvor vi afholder sådan en dag, så er det jo lige netop **det PRAKTISKE de kommer til at diskutere**, og de ser så hvilke erfaringer vi som lærere har. Så kan de se, hvordan det kan passes ind. Derfor får de også noget med tilbage. Det er derfor, jeg også tror, at vi måske er interesseret i at fortsætte samarbejdet, hvis jeg må sige det på den måde, ikk'. Så det er et **vekselspil**, frem og tilbage, som vi har meget glæde af.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:74 [Jeg tror, at de der centre kan..] (113:113) (Super)

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Jeg tror, at de der centre kan virke på to slags måder. De kan lave kurser over temaer, der måtte være oppe i tiden, eller de kan være ude at være konsulenter. Jeg tror faktisk, at det kan være den sidste del, der er den vigtige. Altså, det der med at man **kommer ud på stederne og sidder med lærere**, der er i gang med nogen problemer, har nogen forhold de gerne vil drøfte om det de er i gang med at udvikle, måske bare daglig praksis. Det de pædagogiske enheder kan er at formidle

viden på tværs af universitetet, fordi de har et indblik i, hvilke opgaver der er blevet løftet og hvordan. Den kompetence har de, og den kunne godt komme noget mere ud.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:76 [Jeg kunne forestille mig, at c..] (115:115) (Super)

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Jeg kunne forestille mig, at centrene ville blomstre mest, når de selvfølgelig indgår i en **tæt dialog med et konkret miljø**, hvor man kunne sætte sig ned som undervisere og sige: Jamen, hvad er det egentligt, vi gerne vil fokusere på i år. Fx hvordan aktiverer vi de studerende i undervisningen? Så kunne vi – underviserne – sætte os ned og genere et katalog ved at dele vores viden med hinanden om, hvad man plejer at gøre. Det kunne så kvalificeres ved at diskutere det med nogen (pæd. enheder), som faktisk har en større indsigt i det. Hvad siger de til vores ideer og tanker, og kan man så lave de der praktiske øvelser.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:77 [Jeg tror, det er svært at slå ..] (115:115) (Super)

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Jeg tror, det er **svært at slå kurser op og forvente at folk kommer ind på dem**. Det, tror jeg ikke, vil virke. Så skal det være fordi man på instituttet udpeger en pædagogisk ansvarlig, og så uddanner man dem.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:79 [Jeg tror, man skal gøre det sy..] (116:116) (Super)

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Jeg tror, man skal gøre det **synligt**, at man kan bruge de pædagogiske enheder til den slags opgaver. **At man kan rekruttere dem** ind og sige, at man har den og den problemstilling, vi vil gerne have at I kigger på det. Hvad er muligheden for at gøre det, og hvordan gør man det?

Indtrykket af de pædagogiske enheder er, at de afholder nogle kurser. Så er der nogle flere kurser man kan komme på. Ja, og så har I nogle selvstændige forskningsprojekter. Men oplevelsen af, at man kan hyre jer ind til et møde på instituttet, hvor alle underviserne så kommer ind og vi snakker sammen, den har vi ikke. Det er ikke vores oplevelse, at den mulighed foreligger.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp1_anonymiseret.docx - 1:82 [Noget af det jeg også tror spi..] (117:117) (Super)

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Noget af det jeg også tror spiller ind, som man kan være tilbøjelig til at overse, er, at det jo også er et fagmøde. Altså det her med, at man bevæger sig ud af sit eget fag og spørger et andet fag til råds, og der er jo alle de problemer, der er i tværfaglighed, som blandt andet kan handle om manglende respekt for andres faglighed. Det kan virkelig forhindre, at man smider håndklædet i ringen og går over og spørger dem (de pædagogiske enheder) om det. På det fakultet, hvor jeg sidder, kan der være en tendens til at agere metodisk konservativt. Der er rigtig mange, der grundlæggende ikke har respekt for den pædagogiske faglighed. Det fordrer, at der skal være en tillid til, at man faktisk kan gå den vej efter råd og vejledning.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:21 [Kurser hos pædagoger, der virk..] (41:41) (Super)

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Kurser hos pædagoger, der virkelig ved, hvad det handler om og som har arbejdet med det i årevis,

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:33 [Når det kommer folk udefra, så..] (62:62) (Super)

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Når det kommer folk udefra, så styrer de lidt forbi. Det stof, de leverer, kan netop ikke omsættes. I stedet for at vi sidder og høre på nogen udefra, kunne det være en ide at invitere folk udefra til at komme og høre os, fortælle om vores situation, for derefter at byde ind på ideer/stof i forhold til vores praksis. Det kan **forstyrre vores tænkning om egen praksis og inspirere os**. Altså, det kollegiale rum er GODT.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:34 [Jeg er meget enig i det, du si..] (63:63) (Super)

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Jeg er meget enig i det, du siger her. Det er givtigt, når det er rammesat inden for ens egen praksis. Når det er meget eksplicit, kan det godt være inspiration fra noget helt andet. Det skal bare laves i en form, hvor det er muligt at **reflektere over det, så det bliver muligt at se, hvordan det kan overføres til egen praksis**. Det er vigtigt, at det ikke bliver så afkoblet, sådan som man risikerer det ved de eksterne kurser. Omvendt kan der også være nogle temaer oppe i tiden som konsekvens af nye krav, hvor man godt kunne tænke sig at blive tilbudt nogen kurser. Fx som når det bliver meldt ud, at nu vil man gerne have, at alle laver digitale kompendier. Det er sådan en eller anden beslutning, og så sidder vi alle sammen og roder rundt og tænker, jamen, hvad er de pædagogiske implikationer af, at vi kun har digitale kompendier. Altså, hvordan kan vi tænke det pædagogisk? Hvad skal vi stille op? Her kunne det være fedt, at der poppede noget op. At der var nogen, der tog den bold og tilbød et fælles overblik, i stedet for at vi hver især prøver at finde ud af, hvordan man gør.

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:49 [Jeg tænker igen på nogen af de..] (80:84) (Super)

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Jeg tænker igen på nogen af de erfaringer jeg har med fra Oslo, hvor de pædagogiske enheder kunne rekvireres. Så kunne de være med ved fx ændringer af studieplaner, hvor de så gik ind og foreslog ting, kom med ideer. I stedet for at komme med et oplæg, vi så kunne spørge ind

til og så gik de, fungerede det på den måde, at de var med i processen, hørte vores samtaler og på den baggrund kom med ideer og spille ind i forhold til det, der var vores situation. De forstyrrede vores tanker positivt. Pointen er, at **de kom ikke udefra og fodrede os. De kom ind og fungerede som katalysatorer** i forhold til det, der var i gang.

I: Hvad tænker I andre?

I10: Jeg synes, det lyder som en rigtig god ide, men kan det lade sig gøre? Er der ressourcerne til det? Nu har vi fx lige være igennem en studieordningsændring. Her ville det have været ideelt at have fået noget vejledning med den proces, men det er jo ikke sådan, at vi føler, at ressourcerne var der. Man kan godt få henvisning til 50 sider skrevet om eksamensformer, men det er ikke sikkert, at der er tid til at sætte sig ind i det og forstå det. Der ville det lige præcist have været godt, at få integreret en med erfaring i processen. Det finder ikke sted i mit miljø, men jeg synes, det er et super godt forslag. Og jeg ved ikke om det kan lade sig gøre?

I7: Jeg kan godt huske nogen af de situationer, hvor vi sidder og er desperate, fordi vi har ikke timer nok, vi har ikke folk nok, vi har ikke ... Og så kommer der bare sådan **en bold trillende** ind med forslag om at gøre tingene på en helt anden måde. Prøv at tænke det her fra en helt anden vinkel. Pludselig, så sker der en helt masse.

I10: Ja, men sparringen skal finde sted, når man er inde i problemets kerne. **Det skal ikke være et eller andet vi skal læse os til eller komme på et længere kursus på for at forstå. Så tror jeg ikke, jeg kan bruge det.**

P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:51 [Men jeg vil også sige, at hvis..] (87:87) (Super)

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Men jeg vil også sige, at hvis spørgsmålet er, hvordan man skal gøre det, er jeg meget enig med I7 i, at det er vigtigt, at det bliver input til der hvor faget er. **Det må ikke være løsrevet input. Der skal være respekt for faget og de vilkår, det fungerer under.**

**P 1: Fokusgruppemøde fredag den 27 sept_grp2_anonymiseret.docx - 1:52 [Altså, jeg har jo lidt tilknyt..]
(90:90) (Super)**

Codes: [Samarbejdsforventninger]

No memos

Altså, jeg har jo lidt tilknytning til didaktik, så jeg har tænkt i forbindelse med studieordningsrevision, at man kunne få en til at komme og holde et foredrag. Det har der så ikke været interesse for. Jeg tror, det vil være en helt anden sag, hvis vi viste, at der var en mulighed for at få en til at følge med i processen, hjælpe undervejs, og give råd. Det er der ikke opmærksomhed omkring.

Fokusgruppemøde, onsdag den 25. februar

6 deltagere havde committet sig til fokusgruppemødet. 2 meldte afbud. 2 dukkede op. En fra SCIENCE og en fra JURA.

I: Hvad har betydning for, at undervisere bruger tid på at udvikle deres undervisning?

a: Det må afhænge af, om det er på bachelor eller kandidat niveau, fordi på bachelorniveau er der nok mere en fornemmelse af, at det er pligtarbejde. De skal lære noget. Hvor på kandidatniveau er der en følelse af, at det er nogen af mine egen .. jeg skal tiltrække, nogen af de gode.

I: Er man så mere tilbøjelig til at arbejde med udvikling af sin undervisning, når

a: JA! fordi på bachelor, står jeg og underviser i noget, der er hundrede år gammelt. Det er jo lagt på plads omkring 1. verdenskrig. Og det skal de lære. De kender ikke stoffet. Hvert år dukker der nye årgange op, som ikke ved noget som helst. Dem skal vi løfte alle sammen - langsomt op. Hvorimod på kandidatniveau, der kan du måske lave et kvantespring. Der er i hvert fald helt klart forskel på ambitionsniveauet, entusiasmen og interessen, om de underviser i deres eget fag eller om de er sat til at undervise på et af de store bachelor-kurser.

b: Jeg tror, det er lidt anderledes hos os, da vi har langt flere studerende. Vi får 875 nye studerende hvert år. Det giver 28 hold på hver ny årgang. De skal alle sammen igennem det samme. I 2011 ændrede vi studieordningen for bachelor. Den bliver rullet ud for kandidatdelen her til sommer. Studieordningsændringen har betydet, at vi er gået over til at have casebaseret undervisning. Hvor vi tidligere havde en pensumbog og eksamen, så er det nu ret meget en pakke, hvor de (underviserne) får udleveret. Underviserne får de her cases, de skal bruge. Det er samme cases på alle hold. Så når man taler fagudvikling, er det faglederen, der står for det. Underviserne, hvoraf mange er eksterne, udmønter undervisningen. De laver ingen fagudvikling, men de kan udvikle, hvordan de selv er som undervisere. Her er der selvfølgelig også stor forskel. På kandidatdelen fungerer det lidt anderledes. Her har den enkelte underviser sit kandidatfag, og der er en større repræsentation af VIP'ere, der underviser. Også et stort antal D-VIP'ere. Her oplever jeg, at der er meget større interesse for, at man fagudvikler. Man vil gerne have den nyeste forskning med ind o.s.v. ikk'. Men udviklingen som underviser - formaliseret - tror jeg sgu' ikke, der er særlig stor interesse for. Jeg tror, der er mange, der gør det samme, som de altid har gjort, og så tror jeg, der er nogen, som er pligtforkyndende og gerne vil udvikle sig, men det bliver sådan lidt i det små (stemmen bliver lille).

a: Hvad var spørgsmålet?

I: Mit spørgsmål er: Hvad har betydning for, at undervisere bruger tid på at udvikle deres undervisning. Og her fremfører du pointen med, at der er forskel på, hvor entusiastisk man kaster sig ud i udviklingen af sin undervisning afhængigt af, om man er på bachelor- eller kandidatniveau.

a: Jeg vil sige lidt det samme. Det er jo altså ikke sådan, at underviserne tænker: "Gud, nu skal jeg være den mest pædagogiske underviser, fordi jeg har fået et kandidatkursus." Nej, det er indholdet og muligheden for at præge næste generation.

b: Enig, men jeg tror også typisk for de yngre undervisere, hvis jeg må være lidt fræk, der er fokuseret på, **hvordan de selv performer** - hvad der virker og ikke virker. Og så tror jeg, at alle hos os får en øjenåbner, når de skifter fra den traditionelle undervisningsform til den casebaseret undervisning. Her er underviserne nødt til at forholde sig til, om den undervisning, de leverer, er god eller dårlig.

(...)

I: Men du fremfører en pointe om, at det med at have lyst til at udvikle sin undervisning, også kan have noget at gøre med, at man gerne vil fremstå som en underviser, der er spændende at få undervisning hos. Og så er vi jo inde på det her med **evaluering**. Jeg går ud fra, at I også på jeres fakulteter skal evalueres i en lind strøm. Så mit spørgsmål til jer er, hvordan dårlige evalueringer har indflydelse på, at underviseren siger: "Okay, så er jeg nødt til at gøre noget ved det!" Eller hvad mener I om det?

a: Nu er jeg ansvarlig for vores evalueringer, så jeg kender det jo i detaljer, og man ærgre sig, når der står noget negativt. Det er næsten umuligt at undgå, at der står noget negativt, fordi evalueringsskemaerne spørger til såvel de positive som negative oplevelser med undervisningen. Og det er jo ikke sikkert, at det negative er dominerende, plus det forhold der handler om hvor mange der svarer og hvem der svarer. Så det er altså lidt flagrende det hele. Der hvor det virkelig går galt i undervisningen, det fanger vi.

I: Er det tydeligt?

a: Ja, hvis underviseren er håbløs til at undervise, så fanger vi det. Men du fanger det også gennem ganske almindelig kontakt til underviseren. Du ved jo godt, hvor problemet ligger. MEN det at fange de gode undervisere, der laver deres kursus bedre og bedre, det er noget helt andet. Det fanges slet ikke af evalueringerne.

I: Det vil sige, at I ikke rigtigt har nogen føling med ...

- a: Du lukker øjne, skyder i alle retninger og håber, at det virker derude. Det tror jeg dybest set er teknikken, fordi nu sidder der nogen her, der mener at vide, hvordan man skal undervise (griner), men altså...
- I: Men mit spørgsmål er: "Kan dårlige evalueringer være udslagsgivende for om man går i gang med at udvikle sin undervisning?" Eller er det bare noget, man er tvunget ud i. Altså, hvilken indflydelse har dårlige evalueringer?
- b: Det har nogen indflydelse på det helt personlige plan. Som du siger, kan man jo ikke lade være med at blive påvirket af det, og forhåbentligt på en positiv måde. Hvis kritikken er givet på en ordentlig måde, så kan man bruge det til noget, ikk'. Jeg er også død træt af evalueringerne. Jeg sidder i vores studienævn og ser evalueringerne for alle vores fag i en lind strøm, og det er jo, puhhh! Altså, vi får ikke gjort nok ved det, fordi vi får for mange informationer, men jeg håber, at den enkelte underviser tager evalueringerne til sig. Det gør jeg selv, og vi er yderligere tvunget til at lave mundtlige midtvejsevalueringer, og hvis man rent faktisk gør det ordentligt, og har en ordentlig snak med sit hold, så synes jeg egentlig, at man kan få meget ud af det. Så kan man nå at ændre på tingene i kurset. Det er ikke sikkert, at det man selv synes er skide godt, opleves som noget godt af de studerende. Så må man tage det til sig. Sidste gang kombinerede jeg den mundtlige midtvejsevaluering med brugen af clickers, så de kunne svare ærligt og anonymt på særligt følsomme spørgsmål. Det fungerede meget godt. Men ellers synes jeg, at der er en vis evaluering med fødderne. Hvis man kan se at tilstedeværelsesprocenten bare daler, så er der anledning til at overveje kvaliteten af undervisningen.
- I: Hvad med sådan noget som udsigt til **tidseffektivisering, belønning eller andre ting**, der kan have indflydelse på lysten til at udvikle sin undervisning? Jeg vil påstå, at det er en overset ting. Du italesætter det egentlig også lidt selv, altså at I ikke fanger, når der er undervisere, der gør det godt. Så, hvis man kunne lave et eller andet, hvor der ville være noget i det for underviserne at udvikle sin undervisning.
- a: Vi gør det jo lidt. Hos os der kategoriserer vi kurserne i et A, B og C-hold i forhold til deres kvalitet. Underviserne på A-holdene gør det godt, mens underviserne på C-holdene gør det skidt - her skal ske noget. Det er en kategorisering, du ikke rigtigt får noget ud af, fordi stort set alle undervisere kategoriseres som B-holdsundervisere. C-holdsunderviserne skal vi så gøre noget for. Det gør vi så, men A-holdsunderviserne prøver vi at fremhæve. I januar måned har vi noget, vi kalder Kick-off møde, hvor så mange fra instituttet som muligt er samlet. **Her bliver A-holdsunderviserne præsenteret.** Det gør vi i et håb om, at det virker prestigemæssigt godt, at have

fået et A-kursus, ikk'. Men vi har gennem tiderne fået kommentarer som: "Var det et A-kursus?!?!" Så det er meget svært.

I: Et er, at I har dette system, men har du noget indtryk af, om det gør nogen forskel for underviserne? Giver det dem noget at gå efter?

a: Ja, nogen er ambitiøse. Der var en underviser, vi havde givet C, fordi det gik rigtigt dårligt, men han sagde til os: "Det kunne han ikke forstå, fordi han mente, han skulle have A+" Så han er uden for rækkevidde. Det er han rent faktisk, fordi han har en helt anden opfattelse af, hvad der er godt og dårligt. Hans faglige niveau er meget højt, men han har ingen fornemmelse af, hvem han taler til.

I: Hvad gør I, når I møder disse utroligt fagligt kompetente undervisere, som man slet ikke kan nå?

a: Det er skrækkeligt, fordi det er jo en **terrorbalance**, ikk'. Man kan jo ikke true dem med at fyre dem, og omvendt kan vi ikke tage dem af undervisningen, fordi så har de fået en fordel. Det er en ren terrorbalance. Hvis nogen er opmærksom på det, så kan man altså udnytte det.

b: Vi har haft folk som har sagt, at de ikke vil undervise. Det er kollegaerne ikke glade for, fordi det er ikke fair. Det er også blevet begrænset igen.

I: Det vil sige, at de enormt fagligt dygtige undervisere kan ...

b: Nej, der er ikke nogen sammenhæng mellem at være fagligt kompetent og fralægge sig ansvaret for at undervise. De her undervisere var bare for dårlige til at undervise. Vi kunne simpelthen ikke tillade os at udsætte de studerende for dem.

a: Den kendsgerning, at man kan udnytte systemet, der må jeg sige, at de mange år jeg har været med, har der været nogle stykker, hvor de helt klart udnyttede muligheden. Overfor dem har du egentlig ikke nogen midler til at komme det til livs. Hvis de er cool nok, så kan de klare dårlige evaluering, ballade med ledelsen, evige konflikter med studienævn osv. Hvis du er cool nok til at leve med det, så kan du måske slippe for at undervise, fordi vi kan jo heller ikke sende sådan en ud til et hold. I så fald tager du de studerende som gisler.

I: Hvad kan man gøre ved det?

a: Det er at snakke med dem. Sige, at det er dårligt og forkert. Nu skal du gøre noget. Nu skal du tage kurser. Jeg ved ikke... fordi undervisning dybest set anses for at være en biting i forhold til forskningen.

I: Er det noget man diskuterer på ledelsesniveau?

b: Hos os, har det ikke rigtigt været studienævnets bord, hvilket jo er den platform, jeg arbejder ud fra. Min opfattelse er, at ledelsen er svunget lidt tilbage og nu fastholder deres krav om, at alle

undervisere skal undervise, også selvom det betyder, at de studerende bliver taget som gisler. De skal ikke have lov til at være freeriders. - jeg vil godt lige vende tilbage til spørgsmålet om tidsbesparelse. Det er min opfattelse, at hvis den enkelte kan se muligheder for at spare tid i forbindelse med udvikling af undervisning, vil man gå efter det. Det frigør tid til forskning. Og i det hele taget bare at kunne gøre det lidt hurtigere.

- I: Vil det være interessant for undervisere at lære at arbejde metodisk med planlægning af undervisning med henblik på at blive mere tidseffektiv?
- b: Det vil motivere mig, men samtidig kan jeg også se, at hvis jeg kigger ud over lærerkollegiet, vil det være piv-svært at sælge ideen, fordi "så tror man ikke lige på det", eller også ligger tilbuddet inde på KUnet.dk's forside og sejler lidt rundt, og inden man får besluttet sig, så at tilbuddet væk. Jeg kan se nogle praktiske udfordringer i at få gennemført det. Men som sagt, det vil motivere mig. Jeg har selv lige taget adjunktpædagogikum. Jeg havde ikke undervisning, da jeg var post.doc. På det tidspunkt kunne jeg godt have ønsket mig, at der havde været sådan et håndfast tilbud.
- a: Et eller andet sted tror jeg, at vi alle sammen drømmer om, at undervisning er sådan noget mesterlære. Der er en der lytter, højst to. Det foregår ved tavlen, og vi sidder og diskuterer interessante emner. Så dybest set er det irriterende, at skulle tænke i tidseffektivisering. Jeg tror i virkeligheden at den kaotiske individuelle fordybelse ... og det kan du forholde dig til, uden at du skal forberede dig, fordi her kan du køre på den viden, du har i hovedet, ikk', men det at skulle stå og snakke til 150 mennesker, det er altså noget andet. Det er absolut noget andet. Det er det samme som at holde et foredrag, det er en helt anden presset situation, end at sidde her og snakke. Så den der en til en proces, ville jeg synes var herlig, hvis man kunne have den, altså mesterlæren.

I: Jeg vil gå til mit næste spørgsmål: "Hvordan faciliterer man bedst undervisernes udvikling af deres undervisningskompetence?" Læs listen af muligheder igennem. I har 1 minut. Udpeg i første omgang, de forslag I bryder jer mindst om.

- a: Hmmm (tøven)
- I: Som eksempel kan jeg fortælle, at en af de ting jeg møder meget stor modstand imod er kurser.
- a: Det vil jeg også sige. Altså, hvis man kigger på en 50-årig nyansat - næsten professor eller måske professor, der ikke har nogen som helst pædagogisk erfaring, så ... Nu har jeg siddet med ved næsten 100 ansættelsesinterviews de sidste fire år, og der er højst en håndfuld, der har haft nogen som helst form for pædagogisk kompetence. Man kan se på de interviewede, at det kommer bag

på dem, at de skal dokumentere deres pædagogiske kompetence. Dem fra udlandet har som oftest overhovedet intet. Og så tænker man: "ejjhh". Det virker helt gak i bolden. Man ansætter ham på hans forskningspligt, og i øvrigt skal han også lige på et pædagogisk kursus. Der er et eller andet galt. Det må jeg sige, men på den anden side, kunne man ... Altså, jeg arrangerer i maj måned det man kunne kalde for "God undervisningsdag", netop med det formål at få underviserne til at komme frem med de ting ved undervisningen, der virker. Det er nødvendigt, fordi ellers kører det i ring.

b: Jeg har et andet punkt fra listen, som jeg gerne vil kommentere på. Det er punktet "Anerkendelse og belønning for gode evalueringer", den skuer lidt i mine ører. Jeg er meget ambivalent omkring det, fordi på den ene side synes jeg, at anerkendelse og belønning for god undervisning bør have en større plads. Undervisning udgør en tredjedel af vores jobbeskrivelse og det nedprioriteres i den grad, ikk'. Jeg synes meget vel, det kan få en større plads, men det skal bare ikke knyttes op på evaluering, fordi jeg synes, at det der evalueringssirkus er rent lotto. "Så gider de studerende ikke at svare". Det er de meget glade og meget sure studerende, der svarer. Det er vores erfaring. Man kan godt knytte anerkendelse op på evalueringerne, men ikke et løntillæg. Det var det forslag, der skurede mest i mine ører.

I: Er der andre forslag, der skurer i ørerne?

a: Hvad betyder co-teaching? (forklaring gives af I). Det er en meget individuel ting at undervise, og det er måske også det, der er problemet, fordi der er nogle af punkterne på listen, der går på, at mødes og snakker om tingene, ikk'. Det er jo egentligt meget lidt man gør af den slags.

I: Har du, a, samme opfattelse af punktet co-teaching?

b: Ikke nødvendigvis. Jeg synes, at det kunne være en udmærket ide, men det er ikke noget, vi gør så meget i. Jeg vil sige, at systemet er ikke rigtigt knyttet op på at facilitere det, hos os. Så jeg kan se nogle praktiske udfordringer i det, men umiddelbart synes jeg, at det kunne være en meget god ide. Det kræver dog ganske meget arbejde. Det kræver nok mere end dobbelt så meget forberedelse. Til hele listen vil jeg sige, at punkterne lyder specifikt, men i virkeligheden er de ret diffuse. Ved den rette tilrettelæggelse lyder de alle sammen udmærket og vice versa. Så det er lidt svært at sige, hvilken en jeg lige præcis synes er den rigtige og den forkerte. Jeg vil mene, at man kunne drage noget godt ud af dem alle sammen, hvis man gjorde det på den rigtige måde.

a: Hvad får man ud af adjunktpædagogikum?

- b: Altså, jeg har lige taget adjunktpædagogikum - hos CBS. Jeg synes, man får noget ud af det, men det modsvarer ikke den tid, man bruger på det (griner). Men jeg synes nu ikke det er en helt dårlig ide.
- a: Vi har fornyelig her på fakultetet haft en debat om **en undervisningspris**. Det viser sig, at det tidligere LIFE og NAT har haft hver deres undervisningspris - et aspekt man ikke har forholdt sig til i forbindelse med fusionen af de to fakulteter, da de smeltede sammen til SCIENCE. Der har altså været en periode uden nogen undervisningspris, indtil jeg spurgte ind til det. Så begyndte diskussionen. Det viser sig, at lige pludselig dukker der alle mulige ideer op om, hvad undervisningsprisen skal hedde, om det er godt - nogen synes, det er noget pjat. Vi oplever, at der skal være en, fordi når alt kommer til alt, så er det med til at løfte undervisningskvaliteten. Men så opstår problemet, fordi forskerne, der ønsker at være gode undervisere, har belønningssystemer, der er meget kontante - bevillinger, stillinger, løn og indflydelse. **Hvor ligger muligheden for at opnå prestige i undervisningen?** Vi taler ikke om dem, der studerer undervisning som emne. Vi taler om de ganske almindelige undervisere, der står derude. Hvor er prestigen? Hvis der ikke er prestige, så kan du lave evalueringer, adjunktpædagogikum og alt muligt. Det hjælper ikke en døjt!!
- I: Det er lige præcis den udfordring de pædagogiske enheder står med. Vi er endnu ikke der, hvor der er noget at løbe efter (nej, istemmer a+b). Og indtil det sker, skal vi finde en måde at nå undviserne på. De punkter her skitserer undvisernes egne forslag til, hvordan man kan nå dem. Hvordan man kan skabe en ramme om udviklingen af deres undervisning og pædagogiske kompetence. Så når jeg spørger jer om, hvad I oplever som mindst interessant, som mest overraskende, så er det fordi vi i de pædagogiske enheder interesserer for at blive klogere på, hvor vi mest meningsfuldt kan sætte ind med vores ressourcer og energi. Erfaringsmæssigt ved jeg fx at det ikke giver mening at udvikle og udbyde kurser til undvisere, fordi der dukker ikke nogen op. Så, hvad kan jeg gøre i stedet? Prøv at kigge på listen med de øjne.
- a: Jeg vil også sige, at det har noget at gøre med, **hvad det egentligt er universitetet skal uddanne!** Det lyder som om, at det er veldefineret, når man skal finde ud af, om det var godt eller dårligt. Men det er det jo ikke. En undviser jeg kender til, der er en højt ragende forsker, han vil jo mene, at han skal uddanne nogen, der ligner ham selv. Dem er der maks. en af om året. De andre, kan sejle i deres egen sø i princippet. Eller skal vi uddanne 100 nærmest ens, der kan stort set det samme. Det er ikke veldefineret, hvad vi sigter efter. Hvilke billeder har vi af, hvad der skal komme ud i den anden ende? Og det har vi ikke nogen diskussion af .

- I: Siger du, at de pædagogiske enheders arbejde vil blive mere målrettet, hvis I som underviserer ved, hvad I skal producere?
- a: Ja, hvis der var sådan et mål, vil det være nemmere at kunne evaluere og komme i nærheden af dette mål, ikk'. Fordi i øjeblikket evaluerer vi tingene i mange forskellige retninger. Den underviser jeg talte om, var overbevist om, at han var en dygtig underviser og som sådan skulle have A+. Helt ærligt! Et eller andet sted, kan jeg godt forstå ham, men vi kan jo ikke leve med en underviser, der kun går efter at uddanne enere. Det er et problem. På den anden side, får du mig nok ikke til at indrømme, at samfundet skal uddanne 150 fysikere om året. Det, mener jeg, er meningsløst.
- I: Hvad tænker du?
- b: Vi er jo **en pølsefabrik** i et eller andet omfang. Det fremgår også af, at vi har så mange eksterne undervisere. På bachelor-delen er vi nødt til at gå systematisk til værks, i forhold til hvad de studerende skal kunne. Det er klart, der er også nødt til at være en vis ensartethed i undervisningen. Fagligt kunne man argumentere på fuldstændig samme måde, som du nævnede det før. Hvem er det, vi skal uddanne? Er det eneren, eller massen? Når det er sagt, er der nok også nogen forskelle, der knytter sig til, at vi traditionelt er en professionsuddannelse. Der skal komme nogen ud, der kan et eller andet. Uanset hvad vi mener, de studerende skal kunne, når de kommer ud i den anden ende, mener jeg ikke, det er fuldstændigt umuligt uden en fast definition, at kunne sige at noget undervisning er trods alt er vigtigere end andet, og at underviserne kan udvikle sig i et eller andet omfang. I hvilket omfang de oplistede ideer kan hjælpe til det .. **Jeg kan godt genkende fra den anden side af bordet, det her med de kurser, der bliver udbudt. Så får man ikke taget sig sammen. Og jeg er helt enig i, at undervisningsgerningen skal have større opmærksomhed. Men jeg har sgu' ikke de vises sten. Vi har i forbindelse med vores omlægning af studieordningen gennemført en række pædagogiske kurser, kaldt dem obligatoriske og hvad ved jeg. Deltagelsen er fortsat relativ lav, ikk'. Jeg tror desværre, at .. altså alle forslagene lyder jo fint, hvis man indretter dem på den rigtige måde, men det er svært at drive folk til truet, ikk'.**
- I: Men hvad tror du, der bedst driver folk til truet? hvis du tænker på de diskussioner, du har haft med dine kollegaer? Hvis du har haft nogen!
- b: Det har jeg ærlig talt ikke, kun i forbindelse med adjunkt-pædagogikum. Allerede der er der indbygget en relativ stor uvilje imod pædagogisk udvikling, ikk'. Hvorfor skal vi nu bruge al den tid her! Sagen er, at den heller ikke blev brugt særligt effektivt, men (sukker).. jeg synes, det er svært at sige. **Altså, det perfekte er umuligt at opnå, så lad det ikke stå i vejen for det gode, vell!**

'Less is more' i den her sammenhæng, når man skal præsentere, hvad det er de enkelte skal gøre. Hos os, tror jeg, desværre, at der er en vis modvilje mod at se undervisning, som noget der kan arbejdes med på en videnskabelig måde. Virkeligheden er, at underviserne bare vil snakke med en, der har mange års erfaring med undervisning, frem for en der har en pædagogik-grad. Det er vigtigere, at det er erfaringsbaseret frem for videnskabeligt baseret. Og det lyder helt forkert, at vi som forskere, skulle sidde med den opfattelse af undervisning. Ikke desto mindre møder jeg det hos mange. Hvis jeg skal pege på et punkt fra listen, skulle det være det her med, at udviklingsprocessen skal smelte sammen med underviserens daglige arbejde. Jeg tror, der er noget logistisk i det, der handler om, at hvis man oplever det som en ekstra ting, man skal gøre, så bliver det fravalgt.

- a: Jeg noterede også 'mesterlære' ud for det punkt. Det med 'underviserens daglige arbejde' indebærer, at du har en yngre lærer gående, som du oplærer. Det tror jeg også vil være helt naturligt. Og faktisk var det sådan en gang, tror jeg.
- b: Jeg kan godt se det som en slags mentorordning. Om det så er en erfaren underviser, der kommer ind og overværer undervisningen, eller om det er en pædagogisk konsulent, eller hvad det måtte være. Det var måske en måde at gøre det på, så man får noget ekstra ud af sin almindelige undervisning, i stedet for at blive en 'add on' - en ekstra arbejdsbyrde.
- a: Du tænker, at det skulle komme naturligt på en eller anden måde?
- I: Ja, hvordan kunne det det?
- b: Problemet er stadig, at man skal tilmelde sig, med mindre det bliver obligatorisk, som fx adjunkt-pædagogikum. Det skal opbygges som et attraktivt tilbud. Nogen steder bryder man med dogmer. Selv advokater skal tage uddannelser løbende, så de ikke bare kan basere sig på deres 50 år gamle uddannelse, ikk'. Altså, hvorfor ikke arrangere det sådan, at man hvert tredje år skal have en supervisor til at overvære ens undervisning. Ikke for at blive godkendt, men for at få point. Jeg ved godt, det er rabiater, det jeg sidder og siger, og man vil få meget modstand ud af det. Det er helt sikkert.
- I: Altså, udvikle et pointsystem
- b: Ja, hvad ved jeg!
- a: Men undervisningsprisen er ikke nævnt. Den synes jeg, man skal tænke med ind i det. Den skal gøres synlig.
- I: Hvad skal der til for at gøre den synlig?

- a: Der skal være mange mennesker til stede, når prisen bliver overrakt, så de kan få en fornemmelse af, at der er nogen, der ser det. Det skal ikke forsvinde hen et mørkt sted, hvor prodekanen pludseligt kommer og overrækker prisen. Det skal virkelig være sådan, at de føler, at de står øverst på skamlen.
- b: Så skal det også være gennemsigtigt, hvad kriterierne for udvælgelsen er, og at det sker på en ordentlig måde. Vi har også en pris, men jeg er ikke en gang klar over, hvem der uddeler den. Og så hørte jeg, hvem der fik tildelt prisen i år. Jeg tænkte bare: Det kan ikke være rigtigt. Det er en underviser, vi har den ene klagesag på efter den anden. I det tilfælde mister prisen troværdighed.

I: Jeg vil gå videre til det tredje spørgsmål: Hvilke af disse temaer (fremgår af den uddelte seddel) optager generelt jeres kollegaer mest?

- a: Ja, det er jo alt det, man overvejer, når man underviser .. Ja, det er svært at være uenig i noget af det. Der er intet af det der, der ikke optager en, der underviser. Er der? Det kan jeg ikke forestille mig.
- b: Nu da vi har ændret vores studieordning, så casemetoden bliver den bærende pædagogiske metode, begynder underviserne at undre sig over, hvad det betyder for dem. Hvad skal jeg ændre, tænker de gamle. De nye undervisere tænker: Hvad betyder det? Og hvordan får man lært det? Hvordan får de studerende så lært pensum? Med hensyn til temaet 'trykt læringsrum' det vil du få nul tilmeldinger til. Det kan jeg sige med sikkerhed. Alle temaerne virker interessante. Hvis man tager den brok over Absalon, man hører, så kunne et kursus måske være godt (griner højlydt og ironisk). Sådan et kursus burde være populært.
- a: Hvorfor synes du, Absalon er noget mæg? Som jeg ser det, er Absalons største problem, at det er hemmeligt!! Det er en kæmpe fundamental fejl, at man har taget et hemmeligt lærer-student-program, som man bruger som kommunikationskanal ud til de studerende.
- I: Men hvorfor er det hemmeligt?
- a: Du kan ikke komme ind og se hvad som helst. Du har kun adgang til at se noget, når du er accepteret som deltager i et kursusrum. Det er en fundamental fejl, som vi har brokket, brokket og brokket os over og fået at vide gang på gang at det kan ikke være anderledes. Leverandøren vil ikke ændre på programmet, og vi har ikke råd til at gøre noget. Der sker ikke en disse. Men det er fundamentalt forkert, at du som student ikke kan se andres kurser og indhold. Du kan ikke en gang gå på besøg i et kursusrum for at se, om det er noget for dig. Det er helt umuligt, så længe du ikke er inviteret. Det er en fundamental stor fejl. Det er sat op til at understøtte e-

learning mellem en student og en lærer. Og det skal være hemmeligt - tilsyneladende! Og derfor tror jeg, at Absalon ALDRIG NOGEN SIDEN bliver populær. Det er et sygt system, fordi du kan ikke bruge det til at kommunikere med andre. Du kan kun kommunikere med den anden person, ved at invitere denne til at være en del af kursusrummet. Og det er FORKERT. Vi (SCIENCE) gik over til Absalon for ca. 6 år siden. Inden da havde vi et andet program, der hed ISIS. Det var kommunikationsmæssigt præcist de samme ting, det kunne, men det var ÅBENT. Alle i hele verden kunne gå ind og orientere sig om kurserne. Hvis du ville, kunne du lægge noget ud for en lukket kreds.

I: Er det din oplevelse, at ISIS blev brugt mere flittigt af de studerende, sammenlignet med de studerendes brug af Absalon i dag?

a: Jeg tror ikke, der er nogen, der bruger Absalon til andet end det man skal. Jeg bruger det kun til at meddele, hvad vi skal lave i de næste timer.

I: Men hvorfor bruger du det kun til det?

a: Hvad skulle jeg ellers bruge det til? Det er ren kommunikation - ren kommunikation! Men det er så gået op for mig her for nyligt, at man opfatter brug af Absalon som et medie for on-line og blended learning. Og der er IKKE EN på guds grønne jord, der ville tænke den tanke. De vil bare tænke: Hvordan fortæller vi de studerende, hvad vi gør i morgen. Det har intet med on-line og blended learning at gøre.

I: Denne opfattelse af Absalon er faktisk lidt trist, fordi systemet udmærket kan bruges som et pædagogisk værktøj.

a: Ja, men det er fordi vi kommer fra ISIS. Og det var vi tilfredse med.

I: Så der var modstand fra starten af?

a: Det var der i høj grad. De nægtede PURE, at røre ved Absalon. P.g.a. den hemmelighed, så skal jeg locke mig ind ca. 30 gange om dagen. Det er SÅ irriterende, at man skal ind på KUnet, fordi man må jo ikke lade den være åben og tilgængelig. Jeg tror også, den går ud efter nogen tid, hvis du laver noget andet. Så der er mange praktiske ting. **Så det bliver svært at sælge et kursus i Absalon!!!**

I: Jeg vil vende opmærksomheden tilbage mod temaer, idet spørgsmålet var, hvilke temaer, opfatter I, der vil være mest interessante?

a: **'Evaluering og undervisning'** er noget folk snakker om.

b: Men jeg tror ikke, der vil være nogen, der er interesseret i at tage kurser i det.

- a: Nej. 'Portfoliundervisning'. Det kan godt være, at de vågner op den dag, de ikke kan få en stilling, fordi de ikke har lavet deres undervisningsportefølje, men så skal det komme først. Der er ingen, der vil tage kursus i det, fordi de aner ikke, hvad det er. 'Studereraktivering og involvering' - yes!
- b: Ja, det tror jeg også, underviserne vil være interesseret i.
- a: Og 'Det gode gruppeoplæg'.. jeg går ud fra, at det er studenterne, der skal holde oplæg. Ja, men underviserne vil nok ikke gå på kursus for at lære, hvordan man faciliterer det bedst muligt. 'Vejledning'! Jo, det kan da godt være at vide.
- b: Hos os tvinger vi folk til at tage kursus i vejledning, når de vejleder ph.d.-studerende.
- a: 'Undervisningsplanlægning og strukturering' (taler lavt) - phyyy. Så var der Absalon. Her vil jeg sige, at den bliver nok svær at sælge, fordi det er forbundet med enorm modstand. Omvendt, er den jo et vigtigt værktøj i det daglige arbejde med at undervise. Så man kan sige, at det vil være vigtigt.
- I: Lad os springe til 'Dialog baseret undervisning'. Det er jo i høj grad aktuelt, når man har casebaseret undervisning.
- b: Det må man sige, men om man kan få folk til at tage det, det tør jeg ikke love.
- a: Altså, 'Præsentationsteknik' her kan man godt træne sig selv lidt op ved at være bevidst om det.
- b: Sådant kursus, synes jeg, vil være fornuftigt at have, men jeg tør ikke sige om folk melder sig. Meget af det er, hvordan det bliver solgt. Altså, kort, præcist og godt med fokus på, hvad det kan bruges til. Det med 'Alignment', her tvinger vi folk igennem det hos os selv. 'Eksamensformer og teknikker'. Hm, den tror jeg desværre ikke sælger. Det vil være fornuftigt at have, men ..
- a: Altså, jeg vil sige, at der helt konkret er brug for et kursus i Absalon, så vi forstår, hvad vi kan bruge det til. På længere sigt, vil vi kunne få gavn af at vide nærmere besked om caseundervisning.
- b: Jeg opfatter, at 'Synergien mellem forskning og undervisning' ville kunne sælge godt. Det er i hvert fald noget, der vil fange forskernes blik. Hvis man fik lagt det rigtigt frem, tror jeg godt, det kunne sælge. Jeg kunne godt tænke mig, at sådan et kursus kunne oplyse mig om, hvordan skaber bedre synergi mellem forskning og undervisning. Nu, når man alligevel skal. Og hvordan får vi gjort det til mere forskningsbaseret undervisning.
- (Informanternes svar på de sidste to spørgsmål bidrager ikke til noget, derfor har jeg ikke skrevet teksten ren)

Bilag 4

Fag/institut: Teologi
Kursus: Undervisningspædagogik
Dato: 3. og 4. december 2013
Deltagerantal: 6 deltagere

Kvantitativ evaluering:

Antal udfyldte skemaer:	Snit
Kurset gav gode konkrete råd, som jeg kan anvende i praksis	5
Jeg er mere klar til at undervise nu efter kurset	5
Indholdet i kurset blev formidlet på en klar måde	5

1: Uenig 3: Hverken enig eller uenig 5: Enig

Kursusholder: Christina Juul Jensen

Kvalitativ evaluering:

Hvad var godt?

- Det meste! Vi prøvede i praksis (både meta- og ikke-meta) det, vi talte teoretisk om.
- Mindede os også om, hvordan det er at være studerende!
- Super at lære de andre at kende
- Godt med konkrete forslag og mulighed for at drøfte konkrete udfordringer.
- Godt med oplæg + feedback
- Godt materiale
- God planlægning og tydelig kommunikation af denne og af de "indholdsmæssige" punkter + fleksibilitet til at ændre i program


- Form og indhold stemmer overens. Det er meget overbevisende og lærerigt den måde du praktiserer din teori på.
- Godt med et overblik
- Gode eksempler
- God gennemgang
- Godt nærvær
- Rart med et højt aktivitetsniveau

Forslag til forbedringer:

- Videoklip?
- -
- Pointen er klar, men man kunne godt indlægge (lidt) tid til diskussion af fag-didaktiske problemstillinger (som yderligere omsporing til at føre refleksionen videre i praxis)
- Alt var fuldt tilfredsstillende! Tak!

Kommentarer i øvrigt (brug gerne bagsiden til yderligere kommentarer):

- Har gjort mig rigtig interesseret i det at undervise, og pædagogik generelt. Synes, det er ærgerligt, at jeg ikke skal ud at undervise!
- Mange tak for et godt og ganske lærerigt kursus!



IND's skriftserie

Nr. 30 Fag og gymnasiefremmede - Rapporter fra 3. og 4. runde af udviklingsprojekter (2014)

Nr. 31 Undervisningsportfolio - erfaringer og veje frem (2014)

Nr. 32 Geovidenskab p vej - En undersøgelse af geovidenskab A p stx og htx (2014)

Nr. 33 Fysikkandidaters overgang til arbejdsmarkedet (2014)

Nr. 34 "Det ene projekt afløser det andet." → En virkningsevaluering (2014)

Nr. 35 Praksisnær Pædagogisk Kompetenceudvikling (2014)

Øvrige <http://www.ind.ku.dk/skriftserie/>