



Kvalitet



Kvalitet i undervisningen



Ministeriet for Videnskab
Teknologi og Udvikling



Kvalitet i undervisningen

Udgivet af:
Videnskabsministeriet

Ministeriet for Videnskab,
Teknologi og Udvikling
Bredgade 43
1260 København K

Telefon: 3392 9700
Fax: 3332 3501

Publikationen udleveres gratis
så længe lager haves, ved
henvendelse til:

IT- og Telestyrelsen.
danmark.dk
Telefon: 1881
sp@itst.dk
www.netboghandel.dk

Publikationen kan også
hentes på
Videnskabsministeriets
hjemmeside:
<http://www.vtu.dk>
ISBN (internet):

Tryk:
Grefta A/S
Oplag: 500
ISBN:

>

Kvalitet i undervisningen

Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling
marts 2006

Kvalitet i universitetsundervisningen	6
Resumé af arbejdsgruppens anbefalinger	6
Indledning	10
Arbejdsgruppens kommissorium	13
Forskellige undervisningsformer til forskellige formål	14
Arbejdsgruppens medlemmer	16
Bedre sammenhæng i universitetsuddannelser	17
Kvalitetsudvikling af uddannelse og undervisning	17
Sammenhæng i undervisning	20
Anbefalinger	23
Fokus på studerendes indsats	24
Karakteristik af de studerende	24
De studerendes forventninger til universitetsuddannelse og erhvervskarriere	25
Undervisernes og de studerendes ansvar for undervisningen	29
Anbefalinger	31
Opkvalificering af undervisningskompetencer	32
Forskere skal fortsat undervise	32
Forskere skal uddannes til at undervise	33
Kollegial supervision	36
Undervisningsportfolier	37
Anbefalinger	40
Styrkelse af universitetsundervisningen	41
God undervisningspraksis	41
God praksis for undervisningsudvikling	43
Kanaliserings af viden om kvalitetssikring til underviserne	45
Vejledning	46
Kontakt med aftagerinstitutioner	47
Anbefalinger	50

>

Kvalitet i evalueringspraksis	52
Rammer for undervisningsevaluering	52
Planlægning af undervisningsevaluering	53
Anbefalinger	56
Midler til forskning i universitetsuddannelse	58
Barrierer og muligheder for uddannelsesforskningen	58
Fra forskning til praksis	60
Anbefalinger	63
Bilag 1 – Kommissorium for arbejdsgruppen om undervisningskvalitet	65
Bilag 2 - Fokuspunkter	68
Referencer	71

Kvalitet i universitetsundervisningen



Universiteterne står over for en række udfordringer, der indebærer, at der er behov for at opprioritere fokus på kvaliteten af universiteternes undervisning. En af udfordringerne er, at der i dag optages væsentligt flere studerende på universiteterne end for få år tilbage. Flere studerende betyder i mange tilfælde, at spredningen i de studerendes forudsætninger øges, hvilket stiller større krav til undervisningens kvalitet. Frafald og lange studietider på universiteterne er en anden udfordring, som bedre undervisning kan være med til at mindske.

På universiteterne har man iværksat en lang række pædagogiske og fagdidaktiske initiativer for at styrke undervisningen. Tilsvarende har de studerende i stigende grad fokus på undervisningskvalitet og på behovet for udvikling af undervisningsformerne på universiteterne. Det er en positiv udvikling, som arbejdsgruppen bag denne rapport gerne vil støtte op om.

Denne rapport har til formål at inspirere universiteterne i arbejdet med at kvalitetsudvikle undervisningen. Grundlaget for rapporten er arbejdsgruppens viden om og erfaring med universitetspædagogisk og fagdidaktisk arbejde samt aftager- og studentererfaringer. På den baggrund giver arbejdsgruppen en række konkrete anbefalinger til universiteterne og det ansvarlige ministerium, som de bør forholde sig til i det videre arbejde.

Resumé af arbejdsgruppens anbefalinger

Rapporten er disponeret ud fra de seks fokuspunkter, arbejdsgruppen har lagt til grund for sit arbejde. Her følger arbejdsgruppens anbefalinger inden for hvert af de seks fokuspunkter:

- > **Bedre sammenhæng i universitetsuddannelser.** Der skal være sammenhæng mellem uddannelses- og undervisningsmål, undervisning og eksamensformer.



Instituttledere, studieledere og studienævn skal tilbydes kompetenceudvikling med henblik på at sikre denne sammenhæng. Nye studieledere bør kunne dokumentere deres studieledelseskompetencer. For at synliggøre universitetets arbejde med udvikling af undervisningskvalitet såvel internt som eksternt bør institutleder, studienævn og studieleder i fællesskab udarbejde en årlig ”undervisningsberetning”.

- > **Fokus på studerendes indsats.** Universiteterne bør udarbejde strategier for, hvordan de studerendes studieindsats fremmes. Dette forudsætter bl.a., at studieleder og studienævn løbende holder sig orienteret om de studerendes studieadfærd og studenterkarakteristika. De studerende skal kende kompetenceprofil, indhold og forudsætninger for at deltage i deres uddannelse. De studerende skal tage aktivt del i undervisningsprocessen.

- > **Opkvalificering af undervisningskompetencer.** Alle, der underviser på universitetet, skal tilbydes universitetspædagogisk og fagdidaktisk efter- og videreuddannelse og skal derudover løbende deltage i pædagogisk og didaktisk kompetenceudvikling i form af f.eks. kurser og studieophold. Endvidere bør de årlige medarbejderudviklingssamtaler anvendes som forum for løbende drøftelse af den enkeltes undervisning og undervisningsmæssige kompetenceudvikling. Universiteterne bør indføre undervisningsportfolier som en del af bedømmelsesgrundlaget ved ansættelse på alle karrieretrin. Særlige undervisningskompetencer bør kunne belønnes med kvalifikationstillæg.

>

- > **Styrkelse af universitetsundervisningen.** Undervisningen på universiteterne skal styrkes og moderniseres. Institutlederne bør derfor med jævne mellemrum tage initiativ til drøftelser af instituttets undervisningstradition og -praksis. For at knytte fagdidaktisk forskning til uddannelsernes kernefag bør én eller flere videnskabelige medarbejdere have ansvar for at udvikle undervisningen i kraft af indgående kendskab til pædagogisk og didaktisk teori og metode og formidle deres viden til instituttets undervisere, studienævn og studieleder. For at øge de studerendes udbytte af undervisningen skal vejledningsindsatsen opprioriteres. Kontakten med aftagerinstitutioner bør ligeledes opprioriteres.

- > **Kvalitet i evalueringspraksis.** Universiteterne bør afsætte ressourcer til udarbejdelse af principper og metoder for kvalitetsudvikling og -sikring af universitetets evalueringspraksis. Universitetets evalueringspraksis bør sammentænkes med de undervisningsmæssige målsætninger. Universitetets principper og metoder for kvalitetsudvikling bør forankres på de enkelte institutter med henblik på at sikre, at de anvendes i praksis. Studienævn bør i samarbejde med institutleder(ne) i en årlig beretning om undervisning redegøre for de anvendte evalueringsmetoder, kvalitetsudviklingen af disse, samt hvordan opfølgning har fundet sted. Som led i universitetets strategi for forbedring af undervisningskvalitet bør en strategi for undervisnings- og uddannelsesevaluering drøftes i universitetsbestyrelsen.

- > **Midler til forskning i universitetsuddannelse.** Videnskabsministeriet bør afsætte midler til et særligt forskningsprogram rettet mod forskningsprojekter vedrørende effekten af forskellige undervisnings-

>

eksamens- og evalueringsformer samt inden for fagdidaktik. Ministeriet bør endvidere årligt uddele priser til universitetsmiljøer, der kan fremvise særlige initiativer og resultater inden for forskningsbaseret undervisning. Endelig bør ministeriet sikre udgivelse af en årbog med information om bl.a. nationale og internationale forsknings- og udviklingsprojekter. For at styrke og vedligeholde den vidensbase, som findes i undervisningsmiljøet, bør universiteterne afsætte en procentdel af de samlede forskningsressourcer til fagdidaktisk og universitetspædagogisk forsknings- og udviklingsarbejde på de enkelte universitetsinstitutter eller fakulteter.

>

Indledning

Undervisning har fra slutningen af det 19. århundrede og fremefter stået i skyggen af forskning ved universiteterne. Forskningen overtrumfer undervisningen, som den amerikanske uddannelseshistoriker, Larry Cuban, har udtrykt det i den sigende bogtitel, *How Scholars Trumped Teachers*. Han viser her, at undervisning i perioden fra 1890 til 1990 til trods for gentagne erklæringer om det modsatte igen og igen er blevet prioriteret lavere end forskning. Han viser, at universiteterne i vidt omfang har været i stand til at "tæmme" de reformer, der har haft til formål at opprioritere undervisningen, for på den måde at kunne opretholde forskningens imperativ. Spændingen og det asymmetriske forhold mellem undervisning og forskning er ikke alene grundfæstet i universiteternes forsker- og lærerstab og universiteternes ledelser, men også i universiteternes nyere historie og traditioner (Cuban, 1999).

Dette er en generel barriere, som Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) også bemærkede ved evalueringen af de pædagogiske enheder på Danmarks Tekniske Universitet (DTU) og Handelshøjskolen i København (CBS):

- > Undervisning betragtes som en individuel proces, omfattet af universiteternes tradition for individuel autonomi. Tiltag, der opleves som indgreb i eget ansvarsområde, vækker ofte modstand (EVA, 2003, s. 18).

Uanset gentagen insisteren på, at undervisning og forskning skal være ligeberettigede aktiviteter, og uanset en række tiltag, der skal styrke synet på undervisning, herunder systematiske evalueringer, kurser for undervisere og fokus på undervisning via undervisningspriser, så er der ikke sket store ændringer. Cuban konkluderer da også, at det er dem, der prioriterer forskningen højt, og som lever op til høje standarder for forskning, snarere end dem der interesserer sig for undervisning

>

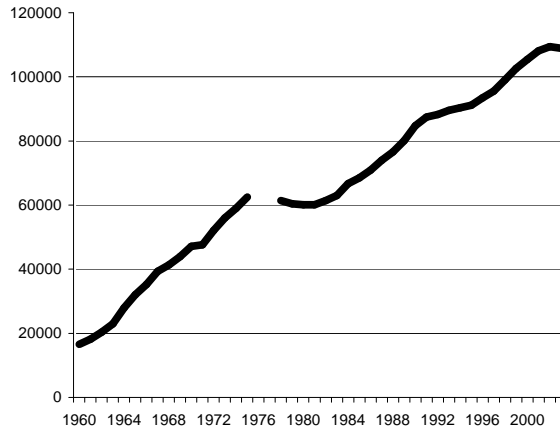
og pædagogik, der foretrakkes ved ansættelser, og som opnår størst magt og indflydelse.

I de senere år er der imidlertid kommet forøget opmærksomhed på undervisningens betydning og ikke mindst dens kvalitet i universitetsuddannelserne. Det skyldes en række forhold, såsom:

- > I dag får ca. 16 pct. af en ungdomsårgang en universitetsuddannelse, hvor dette tal for bare 30 år siden lå på ca. 6 pct.
- > Der er bred politisk opbakning bag bestræbelserne på at løfte det generelle vidensniveau i samfundet, idet viden betragtes som samfundets væsentligste konkurrenceparameter i en globaliseret verden.
- > Den omstilling af uddannelsessystemet, der gennemføres ved at styre institutionerne gennem deres resultater, synes også at kunne befordre en større opmærksomhed på undervisningen. Som følge af en mere aktivitetsstyret ressourcefordeling bliver det urentabelt ikke at prioritere undervisningen så højt, at de studerende bliver i stand til at gennemføre deres uddannelser på normeret tid og uden for store frafald – især når man samtidig ønsker at fastholde uddannelsernes faglige niveau.
- > Den ansvarliggørelsespolitik, der går ud på at præcisere, hvem der kan holdes ansvarlig af hvem for hvad og med hvilke konsekvenser, og som gennem kvalitetssikringssystemer angiver ansvaret på alle niveauer fra universitetsledelse over forskere og undervisere til studerende for universitetets resultater.
- > Den nuværende regerings målsætning om, at antallet af studerende, der gennemfører en videregående uddannelse, skal øges til 50 pct. i 2015. Engagerede undervisere og studerende, der gennem udviklingsprojekter har arbejdet med at kvalificere universitetsundervisningen.

>

Faktaboks 1: Antal studerende på universiteterne, 1960-2003



Kilder: *Undervisningsministeriets nøgletalsdatabase* samt *De videregående uddannelser 1960-1970* og *De videregående uddannelser 1966-1975*. Data mangler for 1976-1977.

Det moderne universitet har både en forskningsfunktion og en uddannelsesfunktion. Denne rapport slår til lyd for en styrkelse af undervisningsfunktionen, hvilket kræver særlig opmærksomhed både i forhold til forskning, uddannelsesplanlægning, universitetets målsætninger, uddannelse af underviserne og studiekompetence hos de studerende.

Som det vil kunne ses af gennemgangen og af rapportens eksempler, har der i de senere år været foretaget mange tiltag rundt omkring på universiteterne for at fremme god undervisning. Mange af disse tiltag er dog ofte sporadiske og lokale, ligesom universiteterne ofte har svært ved at måle effekten og således beslutte hvilke tiltag, der skal generaliseres. Rapporten søger via sine analyser og sine anbefalinger at fremhæve de muligheder, som har vist sig at have en positiv effekt på undervisning og uddannelseskvalitet.

Arbejdsgruppens kommissorium

I forbindelse med nedsættelsen af denne arbejdsgruppe om undervisningskvalitet udtrykte Videnskabsministeriet, at andelen af en ungdomsårgang, der i dag får en universitetsuddannelse, er stor, og at endnu flere i fremtiden gerne skal have en universitetsuddannelse, jf. regeringens målsætning om, at flere unge skal have en videregående uddannelse. Det betyder, at universiteterne står med den opgave at skulle undervise hold af studerende med større spredning i forudsætninger. Det vil øge behovet for undervisningsmæssig kompetence hos universitetsunderviserne, idet god undervisning er et vigtigt middel til at tiltrække og fastholde studerende, mindske frafald, forbedre gennemførselsprocenten samt give de studerende efterspurgte kvalifikationer og kompetencer på det bedst mulige niveau og dermed stille danske universitetsuddannelser stærkere i den internationale konkurrence.

I kommissoriet peges på behovet for, at flere forskelligartede undervisnings- og eksamensformer tages i anvendelse på universiteterne, og at undervisning og eksamen i højere grad må ses i sammenhæng med arbejdsmarkedets kompetencekrav til de færdige kandidater. Hertil kommer, at god undervisning kan betragtes som et vigtigt middel til også at tiltrække udenlandske studerende og til at sikre, at de bedste danske studerende ikke forsvinder til udlandet.

Arbejdsgruppen blev i kommissoriet anmodet om at belyse og komme med anbefalinger til 11 specifikke spørgsmål (jf. bilag 1). Disse spørgsmål blev efter indgående drøftelser i arbejdsgruppen opdelt i fire kategorier, nemlig i spørgsmål om 1) indhold i uddannelse og undervisning, 2) undervisningens deltagere, 3) formidlings- og undervisningsformer og 4) opnåelse af mål. Det blev gennem denne drøftelse klart, at kommissoriet ikke indeholdt spørgsmål om

>

studenter karakteristika, hvorfor arbejdsgruppen kvalificerede kommissoriet ved at føje dette aspekt til.

Arbejdsgruppen har valgt at arbejde ud fra en fortolkning af kommissoriet, der sammenfatter dets mange punkter til følgende seks fokuspunkter:

- > Sammenhæng mellem mål, eksamensformer og undervisningsformer
- > Studerende
- > Undervisere
- > Undervisning
- > Undervisningsevaluering
- > Uddannelsesforskning og –udvikling

Hvert af disse punkter er blevet behandlet med generel opmærksomhed på spørgsmålet om rammer og ressourcer for undervisning og spørgsmålet om internationalisering (se bilag 2).

Forskellige undervisningsformer til forskellige formål

Den traditionelle undervisning, som i høj grad har været bygget op omkring forelæsninger kombineret med selvstudium, har ikke nødvendigvis været dårlig, men den er opstået som en undervisningsform, der gav mening i forhold til en begrænset gruppe studerende, der delte forudsætninger og værdier og tillagde hele institutionen stor og selvfølgelig prestige.

Disse forudsætninger har ændret sig i kraft af, at andelen af en ungdomsårgang, der fortsætter på en videregående uddannelse, er øget væsentligt gennem de sidste 30 år. Der er således i dag større forskel i de studerendes forudsætninger end for 30 år siden, hvorfor undervisningen må foregå på andre måder. Der er



derfor et øget behov for at styrke studieledelsen, så universiteterne kan yde de studerende konstruktiv vejledning og give klare faglige udmeldinger på baggrund af en klar studiestruktur. Dette kræver omstilling og efteruddannelse af undervisere og studieledere på alle niveauer.

Hvad virker? er det hyppigt stillede spørgsmål til den pædagogiske forskning i disse år. Især politikere og lægfolk synes undertiden at være af den opfattelse, at der må findes bestemte undervisningsmetoder, som er mere effektive end andre – uanset målgruppe, fagligt indhold og institutionel kontekst. En sådan universel undervisningsmetode er blevet efterspurgt og jagtet i hvert fald siden Comenius, men er aldrig fundet. Forskningen peger i dag entydigt på, at der ikke gives én undervisningsform eller metode, som kan ophøjedes til at være den bedste: Den, der virker.

Forskellige undervisningsformer kan noget forskelligt og egner sig derfor hver især til forskellige faser i et undervisningsforløb, til forskellige undervisningsindhold i forskellige fag og til forskellige studerendes særlige forudsætninger. Det forekommer derfor ikke meningsfuldt at lægge afstand til visse undervisningsformer til fordel for andre eller at betegne visse undervisningsformer som progressive og andre som regressive. Man bør i stedet spørge: Hvilke undervisningsformer egner sig i særlig grad til et undervisningsforløbs specifikke faser, formål, indhold og studerende?

Spørger man på den måde, bliver det indlysende, at underviseren må besidde viden om, hvad forskellige undervisningsformer egner sig til, og hvor de med fordel kan tages i anvendelse, samt besidde den nødvendige kompetence til at kunne realisere dem. Universitetsunderviseren må med andre ord beherske et passende repertoire af forskellige undervisningsformer, som kan tages i anvendelse alt efter, hvor de findes relevante og hensigtsmæssige i relation til optimering og intensivering af den studerendes læringsmuligheder og læringsresultater. Det relevante spørgsmål bliver: Hvordan kan

>

undervisning tilrettelægges, så den bedst stimulerer og faciliterer den studerendes læring og fremmer dybdelæring? Svaret er, at man på universitetet må arbejde med pædagogik og fagenes didaktik på en mere systematisk og formaliseret måde end tidligere.

Arbejdsgruppens medlemmer

Jens Rasmussen, professor, Danmarks Pædagogiske Universitet (formand)

Ib Andersen, direktør, CBS Learning Lab, Handelshøjskolen i København

Hanne Leth Andersen, lektor, Aarhus Universitet

Linda Lundgaard Andersen, studieleder, Roskilde Universitetscenter

Povl Götke, lektor, Syddansk Universitet

Torben K. Jensen, lektor, Aarhus Universitet

Annette Lorentsen, professor, Aalborg Universitet – udtrådt i november 2005

Carl Winsløw, professor, Københavns Universitet

Kirsten Marie Kristensen, studerende, Danske Studerendes Fællesråd

Dina Bloch, studerende, Danske Studerendes Fællesråd

Andreas Bacher, studerende, Danske Studerendes Fællesråd

Thomas Baark, studerende, Repræsentant fra Foreningen af Universitets- og Handelshøjskolestuderende

Ingrid Stage, formand, Dansk Magisterforening

Leif Kjærgaard, direktør, Danisco

Vibeke Frank, underdirektør, Carlsberg

Nils Gunder Hansen, litteraturredaktør, Berlingske Tidende

Arbejdsgruppen er blevet sekretariatsbetjent af chefkonsulent Gertie Lund, fuldmægtig Lars Beer Nielsen og fuldmægtig Grith Zickert, Videnskabsministeriet.

Bedre sammenhæng i universitetsuddannelser

>

Selvom mål, uddannelsesindhold, -forløb og eksamensformer er tæt sammenvævede, er det i diskussionen af undervisningskvalitet nyttigt at sondre imellem et *uddannelsesperspektiv* og et *undervisningsperspektiv*.

I et *uddannelsesperspektiv* fokuseres der på, om de studerende gennem deres uddannelser erhverver sig kvalifikationer og kompetencer, som samfundet, institutionerne og virksomhederne har brug for. Det centrale spørgsmål er, om uddannelserne modsvarer arbejdsmarkedets behov. Endvidere må man vurdere, om uddannelserne fremover er rustede til at klare sig i konkurrencen med nationale og internationale udbydere af tilsvarende akademiske uddannelser.

I et *undervisningsperspektiv* fokuseres der på de studerendes læring ud fra et fagligt perspektiv og på, om undervisningen tilrettelægges hensigtsmæssigt ud fra viden om læring og undervisningstilrettelæggelse. Arbejdsgruppen fokuserer på undervisningsperspektivet (jf. kommissoriet).

Kvalitetsudvikling af uddannelse og undervisning

Kvalitetsudvikling af uddannelser og undervisning bør være en sammenhængende og koordineret indsats. Uden sammenhæng mellem mål, indhold og eksamensformer kan en kvalitetsudviklende indsats ét sted i processen modvirke en indsats et andet sted. Universiteternes institutledere, studieledere og studienævn bør derfor være involveret i alle facetter af kvalitetsudviklingen for at sikre konsistens og sammenhæng mellem indsatser, mål og midler.

Overordnet set er det universiteternes opgave:

- > at skabe og formidle et teoretisk velfunderet grundlag for, at uddannelserne og undervisningen som helhed kan tilrettelægges, ledes og udvikles i overensstemmelse med kvalitetsforståelsen på universitetet og i overensstemmelse med aktuelle udfordringer og krav, og

>

- > at fremme forskningsbaseret, praksisforankret og tværfaglig, høj studenteraktivitet på studierne, konsistens mellem mål, aktiviteter og eksaminer samt varierede undervisnings- og arbejdsformer.

Institutedere, studieledere og studienævn må løbende holde sig ajour med kvalitet i undervisningen, så de bedst muligt kan varetage opgaven med kvalitetssikring af undervisningen. Til det formål må universitetets ledelse udarbejde en kvalitetsmodel og sørge for at formulere en klar og synlig strategi for kvalitetsarbejdet. Der må som led i en sådan strategi bl.a. udformes retningslinjer for udarbejdelse af studieordninger, således at der i disse sikres sammenhæng mellem mål, indhold, undervisnings- og arbejdsformer samt eksamensformer. I forbindelse med undervisningsplaner kan kvalitetsudviklingen bl.a. styrkes ved, at underviserne inden semesterstart udarbejder en undervisningsplan, hvor der er tydelig sammenhæng mellem mål, indhold, undervisnings- og arbejdsformer samt eksamensformer.

Til sikring af konsistent sammenhæng i undervisningsforløbenes enkeltelementer (herunder eksamen) og af den løbende kvalitetsudvikling af uddannelser og undervisning benytter en del universiteter sig af såkaldte studielederberetninger. Beretningen tjener bl.a. som internt planlægnings- og styringsinstrument på uddannelsen gennem fastlæggelse af målsætninger for uddannelserne, langsigtede strategiske mål og handlingsplaner for det kommende studieår. En beretning kan gøres til genstand for efterfølgende drøftelse blandt underviserne, i studienævn og i Akademisk Råd.

Eksempelboks 1: Studielederberetninger ved Handelshøjskolen i København (CBS)

CBS har siden 1996 benyttet sig af årlige studielederberetninger. Beretninger har været fastlagt i CBS' statut og har været gældende for alle uddannelser på CBS.

>

Fakulteternes dekaner har udarbejdet et paradigme for, hvorledes disse beretninger skulle udformes. Det drejer sig om

- > målsætninger og visioner (perspektivdel),
- > studiets drift og udvikling i beretningsåret (statusdel) – herunder
 - > faglig, pædagogisk og didaktisk udvikling,
 - > evalueringsresultater, censorberetninger og aftagertilkendegivelser,
 - > målopfyldelse i forhold til handlingsplan for beretningsåret,
 - > samlet vurdering af studiets aktuelle situation,
- > handlingsplan for det kommende studieår (programdel).

Beretningerne har dannet grundlag for møder mellem studieledere og dekaner, hvor beretningernes indhold og form er blevet drøftet og vurderet. Alle involverede parter i tilvejebringelsen og drøftelserne af studielederberetningerne vurderer i dag disse som et uundværligt styringsmiddel på alle niveauer i organisationen.

Universiteterne må til stadighed påtage sig den opgave at udvikle ny viden om universitetspædagogik og -didaktik, f.eks. vedrørende læreprocesser og IKT i undervisningen. En sådan vidensudvikling er nemlig en betingelse for en velfunderet pædagogisk og didaktisk rådgivning og kompetenceudvikling, der fremstår som legitim og respekteres af målgrupperne på universiteterne og de eksterne samarbejdspartnere i det internationale forskningsmiljø inden for universitetspædagogik og -didaktik.



Eksempelboks 2: Pædagogiske principper på Handelshøjskolen i København (CBS)

På CBS er der udarbejdet pædagogiske principper for institutionens uddannelser. Hvert fakultet har formuleret et sæt af sådanne principper, som skal fungere som pejlemærke for udviklingen af nye studier og forandring af de eksisterende studier. For at konkretisere og synliggøre CBS' visioner for uddannelser og undervisning har CBS Learning Lab i 2005 udarbejdet et oplæg til læringsstrategi, så man på alle niveauer kan fortsætte arbejdet med systematisk kvalitetsudvikling.

Sammenhæng i undervisning

Den engelske forsker i universitetspædagogik, John Biggs, har i sin bog, *Teaching for Quality Learning at University*, leveret et vægtigt bidrag til spørgsmålet om sammenhæng eller med hans betegnelse "alignment" i universitetsundervisningen. Den samlede teoretiske model tager afsæt i teori om læring, institutionel teori om motivation og teori om læringsmål og studiestil.

Udgangspunktet for modellen er en efterhånden velunderbygget kendsgerning i pædagogisk forskning; at viden ikke kan overføres. At tilegne sig viden indebærer altid en koblingsaktivitet, hvor ny viden kobles til allerede etableret viden. Det afgørende i undervisning er, hvad de studerende gør. Effektiv universitetsundervisning handler i høj grad om, hvor længe, hvor hårdt og hensigtsmæssigt de studerende kan motiveres til at arbejde med stoffet i – og især imellem – undervisningstimerne på universitetet.

Det peger på følgende faktorerens betydning:

>

- > *Klare – og klart kommunikerede - mål for undervisningsforløbet.* Det er vigtigt for de studerendes motivation, at de kan se, hvad anstrengelserne skal føre til. Hvor intuitivt rigtigt punktet måtte forekomme, så udfordrer det alligevel den danske undervisningstradition. Ved beskrivelse af undervisningsforløb anføres næsten altid, hvilket stof der skal gennemgås (vha. sideangivelser, titler og/eller forfattere og teorier), mens undervisningsmålene ofte er fraværende eller holdt i meget generelle termer.
- > *Klart og tidligt kommunikerede vurderingskriterier og eksamensformer, der svarer til undervisningsmålene.* Studerende læser i høj grad med øje for, hvad de (tror de) skal kunne til eksamen. Eksamen er en motiverende faktor for de studerende, som det gælder om ikke at have imod sig. Eksamen kommer *ikke efter* undervisning, *men før* undervisningen i den forstand, at eksamensformen og eksamenskravene præger undervisningssamværet. Valg af eksamensform er et valg med vidtgående konsekvenser for undervisningen.
- > *Hensigtsmæssige undervisningsformer.* Undervisningsaktiviteter og -former bør varetages, så de bidrager til, at de studerende når målene for undervisningsforløbet og dermed har gode chancer for at klare sig godt til eksamen.

God undervisning er kendetegnet ved, at mål, bedømmelseskriterier, eksamensformer og undervisningsformer arbejder mod samme mål (Biggs, 2003).

Eksempelboks 3: Portfolio-eksamen ved danske universiteter

En portfolio-eksamen består i, at de studerende i løbet af kursusforløbet laver mindre opgaver eller produkter, hvoraf den enkelte udvælger en række til den samlede vurdering. Portfolio betyder simpelthen opgavesamling eller mappe. Der

>

er mange fordele ved den eksamensform:

- > De studerendes arbejdsbyrde fordeles jævnt gennem hele semesteret.
- > Alle kursets studerende inddrages og arbejder aktivt med stofområdet gennem hele forløbet i undervisningen.

Da indsamlingen sker løbende, kan eksamenspresset blive mindre, og dermed kan risikoen for, at de studerende framelder sig eksamen, mindskes.

Infoboks 1: Bedømmelse af de studerende

ENQA-standard¹ 1.3:

- > De studerende bedømmes på baggrund af offentlige kriterier, bestemmelser og procedurer, som anvendes konsistent.
- > Bedømmelsesprocedurer forventes at være udformet til at måle, hvorvidt den studerende har opnået det forventede læringsudbytte og andre af uddannelsens mål.
- > Bedømmelsesprocedurer forventes passende til formålet, hvad enten det er diagnostisk, formativt eller summativt (ENQA, 2005).

¹ ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) har offentliggjort en række fælleseuropæiske standarder for kvalitetsarbejde i rapporten, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. (ENQA, 2005) Rapporten angiver standarder for institutionernes interne og eksterne kvalitetsarbejde samt for eksterne evalueringsorganers arbejde. Rapporten blev i maj 2005 tiltrådt af undervisningsministrene for de lande, der deltager i Bologna-processen.

>

Anbefalinger

Arbejdsgruppen anbefaler, at

- > *universitetets ledelse sikrer, at institutleder(e) er ajourført med viden om kvalitet i undervisning og udvikler organisatoriske procedurer til sikring af kvalitet og sammenhæng i instituttets forskning og undervisning,*
- > *universitetets ledelse sikrer, at studienævnsmember og studieleder kvalificeres til at varetage kvalitetsudvikling af undervisningen,*
- > *universitetets ledelse formulerer krav til institutledere, studienævnsmember og studieledere om jævnlig deltagelse i kurser eller undervisningsforløb om uddannelsesplanlægning,*
- > *universitetets ledelse sikrer, at studieleder forud for udpegning som studieleder dokumenterer sine studieledelseskompetencer, f.eks. via en portfolio, og*
- > *institutleder(e), studienævn og studieleder i fællesskab udarbejder en årlig "undervisningsberetning". Beretningen afleveres til dekanen og offentliggøres samtidig på nettet.*

Fokus på studerendes indsats

>

Flere og flere unge i Danmark gennemfører en universitetsuddannelse, jf. faktaboks 2. Det betyder alt andet lige, at studentermassen bliver mere heterogen. Det stiller større krav til undervisningen og underviserne og øger behovet for en professionalisering af underviseren.

Karakteristik af de studerende

Selvom størstedelen af de universitetsstuderende på bacheloruddannelserne kommer med en dansk studentereksamen i bagagen, er deres forudsætninger og interesser forskellige. Nutidens universitetsstuderende er en differentieret gruppe, som igennem de sidste par årtier markant har ændret karakter og sammensætning. De studerende udgør nu en gruppe med stor diversitet i henseende til

- > læringsevne, læringstempo og studiestil
- > viden, studieparathed og studiepræferencer
- > social og kulturel baggrund
- > motivation og fremtidsforventninger
- > nationalitet og etnicitet

Faktaboks 2: Nutidens universitetsstuderende og deres forskellighed

- > I 1960 fik 2-3 pct. af en ungdomsårgang en universitetsuddannelse. I 1980 var andelen 8 pct. I dag gælder det for ca. 16 pct. af en ungdomsårgang.
- > Bestanden af studerende ved de danske universiteter er siden begyndelsen af 90'erne vokset fra godt 90.000 til godt 105.000.
- > I 1994 havde 10 pct. af alle studerende børn. Ti år senere var tallet steget til 14 pct.
- > I 1981 var andelen af universitetsstuderende med

>

forældre, der ikke havde en akademisk uddannelse, 14,9 pct. I 2004 var denne andel steget til 21,7 pct. På visse universitetsuddannelser er det hovedreglen, at de studerende kommer fra ikke-akademiske hjem. F.eks. viser en undersøgelse fra Teknik og Natur på Aalborg Universitet, at hele 81 pct. af de optagne i 2004 har fædre uden videregående uddannelse.

- > I studieåret 1999/2000 havde 3153 udenlandske studerende et studieophold ved et dansk universitet. I 2003/2004 var antallet oppe på 3913. Til sammenligning var der samme studieår 3455 danske studerende, der havde studieophold ved et udenlandsk universitet.

Når den samlede gruppe af universitetsstuderende i dag spænder over forskellige deltagerforudsætninger, livserfaringer og fremtidsforestillinger, sætter det nogle ganske særlige rammer for universitetsundervisningen. Det har indflydelse på, hvordan de studerende agerer i de konkrete undervisningssituationer, deres læreprocesser, hvordan de orienterer sig i det samlede studieforløb og deres erhvervsmæssige forestillinger.

De studerendes forventninger til universitetsuddannelse og erhvervskarriere

De studerende har meget store forventninger til deres universitetsuddannelse i henseende til selvrealisering, viden og dannelse. Langt størstedelen af de danske universitetsstuderende vælger uddannelse efter interesse. Undersøgelser dokumenterer, at det er den personlige interesse og ikke f.eks. udsigten til et velbetalt job, der motiverer hovedparten af studerende, når de foretager deres uddannelsesvalg (Aarhus Universitet, 2001). Når arbejdsmarked og uddannelsesudbud samtidig bliver mere og mere differentieret, kan det være svært for de studerende at vide,

>

hvad uddannelsen kan føre til. Derfor er der behov for at tydeliggøre erhvervsmulighederne i de enkelte uddannelser og derigennem styrke de studerendes motivation og mulige beskæftigelsesegnethed (Hovdhaugen & Aamodt, 2005; Københavns Universitet, 2004).

For mange studerende er uddannelse i langt højere grad end tidligere en lystbetonet og identitetsgivende aktivitet. De studerende ønsker i vidt omfang selv at sammensætte deres uddannelse, så det passer til det repertoire af erfaringer og forudsætninger, som den enkelte studerende bringer med sig. De studerende ønsker at kunne se sig selv i studiet, at kunne påvirke og i et vist omfang at kunne forme sin fremtid – gennem uddannelsesvalg, evalueringer og studieaktiviteter. Samtidig har mange studerende en ambivalent holdning til deres uddannelse. På den ene side vil de gerne selv have stor indflydelse og være medbestemmende, på den anden side kræver de også forelæsninger og faglige retningslinjer fra underviserne (Ulriksen, 1998).

Der er ofte stor forskel på danske og udenlandske studerendes forventninger. De internationale studerende kommer undertiden med en bagage, der inkluderer andre traditioner for uddannelse og pædagogisk praksis samt andre autoritetsrelationer og forestillinger om, hvad en god uddannelse er. Forskellige nationale baggrunde har betydning for, hvordan de studerende indgår i nye uddannelsessammenhænge samt for de studerendes forventninger til uddannelsen og de fremtidsperspektiver, den åbner (Kragh & Bislev, 2005).

De store forventninger til universitetsuddannelsen kan ikke altid indfries, og det går ud over de studerendes studiemotivation. Frafaldsanalyser fra Aarhus Universitet og studieundersøgelser fra Københavns Universitet sandsynliggør, at uindfrie forventninger fører til tab i motivation og til frafald (se faktaboks 3).

Faktaboks 3: Sammenhæng mellem studiemiljø og gennemførelse

Undersøgelsen *Frafald og studiemiljø* gennemført af Ulrik Larsen i 2000 for Studenterrådet ved Aarhus Universitet konkluderer, at *faglig integration* er en afgørende faktor. Faglig integration dækker i undersøgelsen bl.a. over udsagn som

- > ”studiet har fået mig til at se nye spændende sider af mit fag”,
- > ”studiet har formået at vække min interesse sådan, som jeg havde håbet”,
- > ”min interesse for emnet er vokset, siden jeg startede”,
- > ”intellektuelt har jeg udviklet mig positivt, siden jeg startede studiet”.

Jo stærkere faglig integration jo større sandsynlighed for at blive på studiet. Faktorer som køn, alder, forældres uddannelsesniveau, indtægt, tilfredshed med sociale og faglige miljø og tilfredshed med den sociale integration med de andre studerende og underviserne spiller i den samlede vifte af faktorer en langt mindre rolle. Det afgørende synes at være, at de studerende møder veltilrettelagt undervisning, der kan ”lukke det faglige univers op” på måder, så de studerende mærker, at de forandrer sig.

Universiteterne må give de studerende mulighed for at opnå et grundigt kendskab til uddannelsens formål og fag samt de faglige og erhvervsmæssige kompetencer, som de studerende tilegner sig gennem studiet. Dette vil bidrage til at skærpe de studerendes motivation og give de studerende realistiske forventninger til egen indsats i relation til opnåelse af det bedst mulige udbytte af undervisningen.

>

Faktaboks 4: Sammenhæng mellem motivation, gennemførelse og karrierevalg

Københavns Universitets Naturvidenskabelige Fakultet har i perioden 2002-2005 gennemført en række undersøgelser af de studerendes motivation, gennemførelse og karrierevalg. Disse undersøgelser afliver en del udbredte "fordomme" om de studerende på de naturvidenskabelige fag. Eksempelvis viser undersøgelsen, at de kvindelige studerende består flere eksaminer og får højere karakterer end de mandlige – og giver et mere nuanceret billede af væsentlige emner som frafald, studieskift, ændrede karrieremønstre mv., f.eks. at en del af "fracaldet" dækker over studieskift.

<http://www.cnd.ku.dk/side43282.htm>

Infoboks 2: Uddannelsers faglige profil skal fremgå af studieordningen

Med den nye uddannelsesbekendtgørelse fra maj 2004, der omfatter alle bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteterne, skal det af studieordningen fremgå, hvilken faglig profil uddannelsen har, herunder uddannelsens formål, uddannelsens fag samt de faglige og erhvervsrelevante kompetencer, den studerende har efter afsluttet uddannelse.

Større spredning i de studerendes præferencer for studiestil, studieprocesser og deres forskellighed i baggrund og forudsætninger betyder, at underviserne på universiteterne står med en ny og udfordrende opgave, der kræver pædagogisk og didaktisk viden om forskellige undervisningsredskaber og kompetencer, som kan tages i anvendelse i undervisningen. Et væsentligt udgangspunkt for at kunne løse denne opgave bedst muligt er, at de enkelte universiteter tilvejebringer viden om



studerendes forskellige studiepraksis, f.eks. ved løbende at indsamle informationer om de studerendes studieforløb.

Universiteterne må spørge sig selv, om det i virkeligheden er uddannelsen, der producerer lange gennemførelsestider og øget frafald i kraft af for lave og for svagt formulerede forventninger til de studerende, dårligt studiemiljø og gennem den måde, undervisningen tilrettelægges på.

Infoboks 3: Kvalitetssikring af støttefunktioner for de studerende

Ifølge ENQA-standard 1.5 skal uddannelsesinstitutionen sikre, at ressourcerne til understøttelse af de studerendes læringsprocesser er tilstrækkelige og passende for de uddannelser, der udbydes. Det gælder både de fysiske ressourcer som bibliotek og it-faciliteter og de menneskelige ressourcer som tutorer, vejledere og andre rådgivere (ENQA, 2005).

Undervisernes og de studerendes ansvar for undervisningen

I forhold til de studerende er det af pædagogisk betydning, at de opnår medejerskab til undervisningens indhold. Det kan f.eks. ske gennem en vis valgfrihed i forhold til faglige emner, faglige opgaver og arbejdsformer og ved, at de studerende i videst muligt omfang er aktive partnere i undervisningsprocessen.

Eksempelboks 4: Kurser med delt ejerskab på Roskilde Universitetscenter (RUC)

På RUC oprettes nogle kurser som kurser med delt ejerskab. Delt ejerskab refererer til, at de studerende i samarbejde med



den kursusansvarlige underviser deltager som planlæggere og udøvere i undervisningsforløbet. De studerende inddrages bl.a. i udvælgelsen af overordnede temaer og i beslutningen om, hvordan disse temaer udmøntes i emner og problemstillinger under hensyntagen til formål, krav og rammer, som beskrevet i studieordningen. De studerende har desuden ansvaret for at skulle planlægge og gennemføre et evalueringsdesign af en enkelt kursusgang.

En evaluering af engelskuddannelserne ved de danske universiteter foretaget af Evalueringscentret i 1998 viste, at de studerende på 3.-5. studieår i gennemsnit kun brugte i alt 25 timer om ugen på undervisning og forberedelse (Evalueringscenteret, 1998).

De studerendes arbejdsindsats er en væsentlig forudsætning for et tilfredsstillende udbytte af undervisningen. Universiteterne må derfor formidle til de studerende, at bachelor- og kandidatuddannelser, der udbydes som heltidsuddannelser, er fuldtidsstudier. Omfanget af arbejdsindsatsen kan f.eks. tydeliggøres gennem omsættelsen af ECTS-normeringen for såvel uddannelsen som uddannelsens enkelte moduler.

Den enkelte uddannelse er normeret i ECTS-point. 60 ECTS-point svarer til 1 års heltidsstudier. Underviserens opmærksomhed på og efterlevelse af denne ramme må styrkes. Hvis et modul f.eks. er normeret til 10 ECTS-point, betyder det, at den studerendes samlede arbejdsindsats kan forventes at være ca. 1/6 af de 1640 timer, som svarer til 1 års heltidsstudier, dvs. ca. 270 timer. Det inkluderer foruden deltagelse i undervisning og eksamen også den studerendes eget studiearbejde (evt. i samarbejde med andre). Undervisningen må med andre ord tilrettelægges, så den svarer til den arbejdstid, som er sat for de studerende. Desuden bør studieaktiviteterne så vidt muligt fordeles jævnt eller i hvert fald under hensyntagen til de studerendes deltagelse i andre moduler. Studerende må f.eks. pga. lange ferier påregne en længere arbejdstid i

>

undervisningsperioderne end arbejdsmarkedets 37 timer. Men det er klart, at spidsbelastningerne må holdes inden for det rimelige; fastlæggelsen af de studerendes arbejdsbyrde kan med fordel ske i en løbende dialog med de studerende, som naturligvis forudsættes at kende disse rammer.

Anbefalinger

Arbejdsgruppen anbefaler, at

- > *studienævn og studieleder udarbejder en strategi for – gerne i regi af universiteternes pædagogiske centre el. lign. – hvordan de studerendes studieindsats fremmes, herunder hvilke læringsmiljøer, faciliteter o.l. der kan styrke studieindsatsen,*
- > *studienævn og studieleder sikrer, at de studerende får et grundigt kendskab til uddannelsens studieordning, herunder især uddannelsens formål, uddannelsens discipliner samt de faglige og erhvervsrelevante kompetencer, den studerende har efter afsluttet uddannelse,*
- > *studienævn og studieleder sikrer, at de studerende gøres til aktive partnere i undervisningsprocessen, og*
- > *studienævn og studieleder løbende holder sig orienteret om de studerendes studieforløb – f.eks. gennem studieforløbsbeskrivelser, undersøgelser og analyser af studietid, frafald m.v.*

Opkvalificering af undervisningskompetencer

>

Evalueringscenterets status fra 1997 over egne evalueringer viste, at man ofte anbefalede universitetets ledelse at prioritere undervisningsopgaven højere. En sådan prioritering kan ske ved hjælp af formelle tiltag og bestemmelser – f.eks. målsætninger og strategier for undervisergruppens sammensætning og dens pædagogiske og didaktiske kompetencer – men også ved at skabe en kultur, der fremmer undervisernes motivation for at arbejde professionelt med undervisning. Vigtigheden af sådanne tiltag er siden løbende blevet fremhævet i rapporter fra EVA, f.eks. i evalueringen af de pædagogiske centre på DTU og CBS (EVA, 2003), samt i auditeringen af KU (EVA, 2004).

Forskere skal fortsat undervise

En afgørende forskel på universitetsundervisning og anden undervisning ligger i, at den er forskningsbaseret. Det indebærer bl.a., at undervisningen foregår på forskningsinstitutioner, og at det som hovedregel er forskere, der underviser for til stadighed at sikre, at undervisningen er på højeste faglige niveau. Forskningsbaseret undervisning tager ikke bare sigte på, at de studerende erhverver ny viden, men også på at de bliver i stand til at producere systematisk viden.

Universitetsuddannelser sigter mod faglig fordybelse. I uddannelsesforløbet finder samtidig en personlig udviklingsproces sted, men omdrejningspunktet er *faget*, og det er fagets teorier og metoder, der udgør den fælles referenceramme for studerende og undervisere. Det er fagets videnskabelige normer, der sætter rammerne for den gode præstation ved eksamen. Tilegnelsen af disse normer er i høj grad en del af en universitetsuddannelse.

Forskningsbaseret undervisning indebærer for det første, at de studerende lærer at arbejde forskningsmæssigt gennem vejledning fra og samarbejde med praktiserende forskere. Dette er kernen i forskningsbaseret undervisning. Her er det selvsagt afgørende, at det er forskere, der underviser. Forskningsbaseret undervisning indebærer for det andet, at underviseren til



stadighed på passende vis kan inddrage den nyeste viden på området i sit valg af stof og i sin perspektivering af stoffet. Set fra en undervisningssynsvinkel tjener underviserens forskningsaktiviteter som en effektiv og kontinuerlig efteruddannelse og ajourføring af viden og kvalifikationer. Også i det lys er det afgørende, at det er forskere, der underviser.

En mindre del af universitetets undervisning ledes, men udføres ikke nødvendigvis, af forskere. Den praktiske gennemførelse overlades til studenterinstruktører, undervisningsassistenter og eksterne lektorer. Men også her er det afgørende, at aktive forskere sikrer, at curriculum udvikles i overensstemmelse med forskningsfeltets udvikling.

Universitetet har selvsagt brug for forskere for at kunne løse sin forskningsopgave. Men universitetet har ligeledes brug for forskere til at løse sin undervisningsopgave. Uden solide forskningsaktiviteter har universitetsunderviseren ikke i længden nok at byde på undervisningsmæssigt. Gode forskningskvalifikationer og solid forankring i et fags forskning er en nødvendig betingelse for at kunne undervise på tilstrækkeligt højt niveau på universitetet.

Arbejdsgruppen mener, at det er vigtigt at fastholde, at det fortsat i hovedsagen er forskere, der forestår undervisningen. De studerende skal under hele deres uddannelse møde den videnskabelige proces, prøve kræfter med forskningen, og undervisningen skal relatere sig til den seneste viden inden for uddannelsens område.

Forskere skal uddannes til at undervise

Dygtige forskere er ikke nødvendigvis gode undervisere, idet undervisning går ud på andet og mere end blot at præsentere sin forskning for de studerende. To omfattende empiriske undersøgelser af relationen mellem forsknings- og undervisningskvalifikationer punkterer myten om en positiv korrelation (Hattie & Marsh, 1996 og 2002).

>

Akkurat som man kan uddanne forskere gennem et ph.d.-forløb, kan man uddanne en underviser gennem kurser og andre løbende læringsaktiviteter. Det er dokumenteret, at universitetspædagogiske kurser har en positiv effekt (Gibbs & Coffey, 2004; Trigwell et al., 1999). Kurserne fører til bedre undervisere og dermed i sidste ende til bedre kandidater. Arbejdsgruppen er af den opfattelse, at universitetsansættelse også forudsætter undervisningsmæssige kvalifikationer. Universitetsunderviseren skal udover fagligheden inden for sit eget forskningsfelt have pædagogisk og fagdidaktisk viden og kompetence til at anvende den. Faglig viden kommer først til sin ret, når den kombineres med pædagogisk og didaktisk viden og kompetence (Boyer, 1990).

Universitetsunderviseren skal således både have faglig viden og samtidig være i stand til at omsætte den faglige viden til undervisning, der svarer til uddannelsens læringsmål. Det indebærer, at undervisningen på universitetet ud over at være forskningsbaseret også skal være baseret på indsigt i fagets vidensformer, antagelser om læring og viden om undervisning i faget i almindelighed.

Der hersker bred enighed på de danske universiteter om, at undervisningen skal være forskningsbaseret, hvilket i høj grad afspejles i praksis. Den pædagogiske og didaktiske forskning har til gengæld ofte ikke stor indflydelse på den forskningsbaserede undervisning, der udbydes på universiteterne. I dag er det kun adjunkterne, der skal deltage i universitetspædagogiske og didaktiske kurser. Adjunktuddannelser er på en række punkter ens, hvad angår indhold og form, men der er også betydelige forskelle, herunder i forhold til i hvor høj grad adjunktuddannelsen opfattes som et forpligtende uddannelsesforløb med relation til og konsekvenser for adjunktens arbejdssituation. Den seneste beskrivelse af stillingsstrukturen har ikke styrket regelgrundlaget for adjunktuddannelsen. Senest har en undersøgelse af adjunkternes forhold sandsynliggjort, at det udelukkende er forskning og ikke



undervisningskompetencer, der tæller ved efterfølgende fastansættelse (Langberg, 2005).

Adjunkternes træning i universitetspædagogik og -didaktik bør gøres til et centralt element i selve uddannelsen. Det bør ikke blot gælde for adjunktuddannelsen, men være et krav til alle ansatte på et universitet, der beskæftiger sig med undervisning, at de løbende gennemgår pædagogisk og didaktisk kompetenceudvikling. Nye opgaver på nye karrieretrin stiller nye krav til kompetencer, ligesom pædagogikken, didaktikken og mulighederne for differentieret undervisning udvikler sig. Derfor bør der på alle universiteter udvikles forløb til studenterinstruktører, ph.d.-studerende, adjunkter, lektorer, professorer og studieledere, der tilpasses de respektive gruppers behov og målrettes udvikling af underviserkompetencer.

Infoboks 4: Kvalitetssikring af underviserne

Ifølge ENQA-standard 1.4 skal de videregående uddannelsesinstitutioner have mekanismer til at opnå viden om, hvorvidt underviserne er kvalificerede og kompetente. Derudover skal underviserne kunne få feedback på deres egen undervisning og gives muligheder for at udvikle deres undervisningskapacitet (ENQA, 2005).

Eksempelboks 5: Kompetenceudviklingsmodel på RUC

RUC har i 2004 vedtaget en kompetenceudviklingsmodel for samtlige ansættelseskategorier ved universitetet. Heri beskrives universitetscentrets samlede oversigt over de efteruddannelseskrav og tilbud, som de ansatte bør deltage i. Samtidig er der afsat personalemæssige ressourcer til dækning af disse aktiviteter. Det påhviler institutleder i samarbejde med studieleder at tilse, at alle medarbejdere får



mulighed for relevant efteruddannelse.

<http://www.ruc.dk/ruc/ansaettelse/politik/Personaleudviklingspolitik>

Kollegial supervision

Kollegial supervision er et værktøj til udvikling af læreres og lærergrubbers undervisning, der stadig er forholdsvist uprøvet på de fleste danske universiteter. Formålet er, at underviserne gensidigt observerer og taler sammen om hinandens arbejde og undervisning på en systematisk måde.

I kollegial supervision finder undervisningsudviklingen sted med udgangspunkt i den enkelte undervisers egen praksis, nemlig den konkrete undervisningssituation. Herved kan den enkelte deltager umiddelbart anvende den nye viden og indsigt. I mange modeller til kollegial supervision er det indbygget, at grupperne får pædagogisk input og coaching i forbindelse med det konkrete supervisionsforløb.

Danmarks Evalueringsinstituts evaluering af to pædagogiske centre i 2003 identificerer en række barrierer for det pædagogiske udviklingsarbejde, herunder bl.a. at undervisning betragtes som en individuel proces omfattet af universiteternes tradition for individuel autonomi (EVA, 2003). Tiltag, der opleves som indgreb i eget ansvarsområde, vækker derfor ofte modstand. Dette kan være med til at forklare, hvorfor kollegial supervision fortsat er forholdsvist uprøvet.

Eksempelboks 6: Kollegial supervision på Aarhus Universitet

Aarhus Universitets Humanistiske og Teologiske Fakulteter gennemfører i perioden 2005-2006 et pilotprojekt om kollegial supervision med deltagelse af 30 undervisere. Disse arbejder i grupper på tre, overværer på skift hinandens



undervisning og deltager i aftalebestemte og fokuserede samtaler om denne med henblik på at opnå bevidsthed om egne styrker og svagheder som underviser og om udviklingspotentialer, såvel faglige som pædagogiske og didaktiske. I projektet vægtes dialog og samarbejde omkring undervisning og undervisningspraksis.

<http://www.hum.au.dk/cfu/supervision>

Kollegial supervision har som alle andre efteruddannelses tilbud den begrænsning, at de, der vælger at deltage i supervisionen, ofte er dem, der i forvejen prioriterer undervisning højt, hvorfor man risikerer ikke at få tag i de undervisere, der har mest brug for sparring.

Kollegial supervision kan med fordel – og med relativt små omkostninger – igangsættes mange flere steder, end det er tilfældet i dag. For at få størst muligt udbytte af kollegiasupervision – og den deraf følgende dobbeltbesætning – bør der fra universitetets side udarbejdes en strategi for, hvordan mulighederne i supervisionen udnyttes og støttes systematisk. Samtidig bør erfaringer og metoder i supervisionsforløb løbende dokumenteres og gøres til genstand for videndeling.

Undervisningsportfolier

I dag er der trods mange gode tiltag, herunder undervisningspriser, oprettelse af didaktiske centre og centre for pædagogisk udvikling samt reviderede stillingsstrukturer m.v., stadig ikke tilstrækkelig prestige i at være en god underviser. I de fleste faglige miljøer er det fortsat forskningen, der tæller mest. Det gælder ikke mindst ved ansættelse, men også ved uddeling af kvalifikationstillæg m.v.

Det bør være et fælles projekt at udvikle bedre undervisere. En løsning er, at universiteterne ved nyansættelse af videnskabeligt



personale forudsætter, at ansøgerne dokumenterer deres undervisningskompetencer. Det kan ske ved at stille krav om, at ansøgerne udarbejder en undervisningsportfolio, der vedlægges ansøgningen og indgår i bedømmelsen sammen med de videnskabelige produktioner. En undervisningsportfolio består af tre elementer – beskrivelse, begrundelser og resultater – og er således andet og mere end et undervisnings-CV. Det er de tre punkter tilsammen, der giver et solidt grundlag for at vurdere undervisningskvalifikationer. Der skal i den forbindelse udarbejdes retningslinjer for udformning og bedømmelse af undervisningsportfolier, og de skal gøres tilgængelige også for udenlandske ansøgere. Brugen af portfolier i forbindelse med ansættelser følges løbende, og retningslinierne revideres om nødvendigt.

Portfolier kan sammen med pædagogiske og didaktiske artikler i fagtidsskrifter være med til at dokumentere underviserens systematiske refleksion over sin egen undervisning. Som en del af udviklingen af undervisningen bør de enkelte underviseres undervisning vurderes af kvalificeret tredjepart.

Eksempelboks 7: Brug af undervisningsportfolier i Danmark og i udlandet

Aarhus Universitet har som det første universitet i Danmark fra 1. april 2005 indført brug af undervisningsportfolier, der defineres som: ”både [...] et personligt redskab til bevidstgørelse, udvikling og kompetenceopbygning, og en dokumentationsform ved udviklingssamtaler, lønforhandlinger og i ansøgningssammenhæng”. (Aarhus Universitet, 2001)

På Det Humanistiske Fakultet på Aalborg Universitet besluttede man i december 2005 at indføre krav om, at alle ansøgere fremover skal kunne dokumentere deres undervisningsmæssige kvalifikationer, herunder pædagogiske



og formidlingsmæssige kvalifikationer.

I den angelsaksiske verden har man oplevet en stor vækst i brugen af portefolier igennem de senere år. Det har været brugt i Canada i snart 20 år. I dag er det blevet inkorporeret eller pilottestes på et stigende antal af amerikanske videregående uddannelsesinstitutioner. Det estimeres, at op imod 1.000 universiteter i USA i 1997 brugte eller eksperimenterede med undervisningsportfolier. I 1990 var antallet ca. 10 (Seldin, 1997).

På kort sigt er undervisningsportfolier en fordelagtig metode i forbindelse med ansættelse af undervisere på universiteterne og evaluering af disse. På langt sigt kan det være en metode til at ændre universitetskulturen i retning af højere prioritering af undervisningen og dermed et ligeværdigt syn på forskning og undervisning.

Udover tilbud om efter- og videreuddannelse og initiativer til kompetenceudvikling er der efter arbejdsgruppens opfattelse behov for, at den enkelte undervisers undervisning og undervisningskompetencer gøres til genstand for de årlige medarbejderudviklingssamtaler. Undervisningsportfolier kan derudover bl.a. bruges i forbindelse med lønforhandlinger. Undervisningskompetencer bør sidestilles med forskningskompetencer ved tildelingen af kvalifikationstillæg.

>

Anbefalinger

Arbejdsgruppen anbefaler, at

- > *universitetets ledelse forpligter sig til at sikre et udbud af universitetspædagogiske og fagdidaktiske efter- og videreuddannelsestilbud for det videnskabelige personale på alle karrieretrin,*
- > *instituteder(e) sikrer, at videnskabeligt personale på alle karrieretrin løbende deltager i pædagogisk og didaktisk kompetenceudvikling i form af f.eks. kurser, workshops, kollegial supervision, deltagelse i udviklingsarbejde, udlandsophold m.v.,*
- > *universitetets ledelse indfører undervisningsportfolier som en del af bedømmelsesgrundlaget ved ansættelse på alle karrieretrin. Samtidig bør der udvikles klare kriterier for udformning og bedømmelse af undervisningsportfolier,*
- > *instituteder(e) sikrer, at medarbejderudviklingssamtalen også anvendes som forum for løbende drøftelse af den enkelte undervisers undervisning og undervisningsmæssige kompetenceudvikling, og*
- > *universitetets ledelse sikrer, at særlige undervisningskompetencer kan belønnes med kvalifikations-tillæg.*

Som det fremgår af kapitel 1, forudsætter god undervisningspraksis, at der er sammenhæng (alignment) mellem læringsmål, eksamen og undervisningsaktiviteter. Hertil kommer, at gode undervisningsforløb er kendetegnede ved, at de fremmer en aktiv studiestil hos de studerende, der resulterer i dybdelæring af et stofområde og modvirker overfladelæring. Uddannelsens kompetenceprofil er udgangspunktet for tilrettelæggelsen af mål, eksamen og undervisning. Undervisningen i uddannelsens enkelte moduler skal derfor altid udvikles i overensstemmelse med den overordnede kompetenceprofil.

God undervisningspraksis

Det er en hovedopgave for universitetsunderviseren at tilrettelægge arbejdsituationer for de studerende, som er fagligt lærerige og udfordrende, og som befordrer aktive læreprocesser. De studerende skal inspireres til at ville lære om det pågældende område, til at ville arbejde med det og til at engagere sig i emnet. Det betyder ikke, at underviseren bare skal aktivere og underholde de studerende, men det betyder, at undervisningen skal foregå som tovejskommunikation mellem underviser og studerende. Dette kræver, at undervisningen formår at engagere de studerende og animere dem til at arbejde aktivt med stoffet i og uden for selve undervisningen. Ansvaret for at undervisningen lykkes, deles altså af undervisere og studerende.

Teamundervisning bør gøres mere almindeligt på universiteterne. Ved indledende kurser med flere undervisere tilknyttet bør samarbejdet ikke kun bestå i at fordele undervisningen og sikre en formel sammenhæng. Der bør også afsættes ressourcer til samarbejde og ledelse, som sikrer progression i undervisningens indhold og former. Også i mindre moduler bør man overveje en mere udbredt brug af underviser teams.



Et styrket undervisningsamarbejde kan være én blandt flere veje til at øge sammenhængen inden for et enkelt modul såvel som mellem en uddannelses forskellige moduler. En sådan sammenhæng kan ikke sikres alene af en fornuftig overordnet planlægning, selvom der i kraft af eksempelvis formulering og anvendelse af kompetencemål kan gøres en del gennem mere gennemskuelige beskrivelser af uddannelsens enkeltdele. Kravet om øget modulisering af uddannelserne nødvendiggør, at underviserne tager bestik af de studerendes faktiske forudsætninger og behov i forhold til det enkelte modul og dets plads i den samlede uddannelse.

Selvom der mellem forskellige uddannelser kan være store forskelle på, hvad anvendelighed og relevans betyder, er det vigtigt, at undervisningens funktion i forhold til modulet og uddannelsen som helhed tydeliggøres. I mere professionsrettede uddannelser kan dette naturligt ske ved løbende at inddrage tematiske forløb, projektorienterede forløb, evt. i tilknytning til en virksomhed, eksterne oplægsholdere m.v. Også i andre uddannelser bør der gives mulighed for meningsfulde toninger mod typiske erhvervsfunktioner. Det hører med til underviserens hovedopgave at tilvejebringe arbejdssituationer, som både reelt og i den studerendes forståelse har relevans for mulige senere beskæftigelses- og erhvervsfunktioner.

Undervisningen og dens indhold må relatere tydeligere til omverdenen og til de job, de studerende skal varetage efter endt uddannelse. I nogle metode-/redskabsfag og lignende grundlæggende fag kan dette selvsagt være svært. Relevansen af undervisningsindholdet bør altid være synlig for den studerende. Dette gælder alle fag, men er især vigtigt i redskabsfagene. Anvendelighed og relevans er essentielle elementer, bl.a. fordi de kan styrke uddannelsens synlige forbindelser til samfundet uden for universitetet. Derigennem bliver formålet med uddannelsen tydeligt, hvilket kan medvirke til at skabe motivation i studiearbejdet.



God praksis for undervisningsudvikling

Det er en forudsætning for vellykkede udviklingsprojekter i forbindelse med undervisning, at underviserne selv er optaget af at levere vellykket undervisning. Denne forudsætning er normalt opfyldt, men der kan være forskelle i forståelsen af, hvad der kendetegner god undervisning, og hvad der kan gøres for at forbedre resultaterne. Vellykkede udviklingsprojekter inddrager underviserne som aktive og medvirkende partnere i projektet.

Eksempelboks 7: E-læring – uddannelse af undervisere og bibliotekssamarbejde

På Danmarks Pædagogiske Universitet har man e-læringssystemet Blackboard til rådighed som netbaseret støtte på alle uddannelser. Som led i den interne uddannelse af undervisere og i udviklingen af uddannelsernes brug af e-læring er der bl.a. etableret et Netpædagogisk Forum for at støtte og udvikle erfaringsudveksling og gensidig inspiration mellem universitetets undervisere. Netpædagogisk Forum har afholdt møder med temaer som f.eks. brug af virtuelle ressourcer via universitetsbiblioteket, netbaserede faciliteter for studiegrupper, eller erfaringer med diskussionsfora i undervisningen. Møderne har desuden været ramme om debat blandt de fremmødte om forskellige didaktiske emner i relation til e-læring. Som del af e-læringssystemet er der etableret et samarbejde mellem Danmarks Pædagogiske Universitet og Danmarks Pædagogiske Bibliotek, hvor biblioteket står for support af studerende i forhold til brug af e-læringssystemet.

Udviklingsprojekter må have klart formulerede mål, dvs. mål for hvad der skal ændres eller forbedres, og hvad man vil opnå. Specielt kan kompetencebeskrivelser være en væsentlig del af målformuleringerne, idet kompetencer her bliver specifikke i

>

forhold til undervisningens konkrete faglige indhold. Kompetencebeskrivelsen kan også være med til at styrke sammenhængen mellem udviklingsprojektets mål og midler. Endelig er det vigtigt, at kompetencebeskrivelser, som udvikles i forbindelse med den konkrete undervisning, får faktisk betydning.

Arbejdsgruppen finder det hensigtsmæssigt, at der på nationalt niveau organiseres en systematisk koordination og videndeling med hensyn til den pædagogiske og fagdidaktiske udvikling og forskning vedrørende universitetsundervisning. Koordinationen bør foregå således, at aktiviteterne er placeret i universitetsmiljøerne – tæt på den daglige undervisning.

Udvikling af alt fra læreplaner til enkeltdele af undervisningen kan siges at være en fagdidaktisk opgave, som det er afgørende, at fagunderviserne inddrages i og efteruddannes i forhold til. På områder hvor den fagdidaktiske forskning er veludviklet, bør denne udnyttes og videreudvikles. På områder med en svagere fagdidaktisk tradition bør man overveje mulighederne for, at interesserede fagfolk engagerer sig professionelt i udvikling og evt. forskning i universitetsundervisning, om muligt i samarbejde med eksperter i generel universitetspædagogik. Det er afgørende, at dette arbejde hænger sammen med den universitetspædagogiske indsats på institutionsniveau, og at sidstnævnte informerer og præger ledelsen (EVA, 2004). Sammenhængen i institutionens pædagogiske indsats må sikres centralt og samtidig i relation til den nationale koordination.



Eksempelboks 8: Nye undervisnings- og evalueringsformer på Københavns Universitet

Center for Naturfagenes Didaktik ved Det Naturvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet har i forbindelse med en omfattende studiereform gennemført udviklingsprojekter i perioden 2003-2004. Formålet var at designe, observere og udvikle nye formater for undervisning og evaluering i studiestartens kurser. Eksempelvis giver studiereformen bedre rammer for intensive projektførøb under vejledning, løbende evaluering mv. Gennemførelsesprocenten er på flere af disse kurser forøget markant, f.eks. fra ca. 60 pct. til ca. 80 pct. på et indledende kursus i statistik. Hertil kommer, at undervisere og studerende oplever et øget samspil omkring det faglige indhold, og at projekterne er udført i samarbejde med de involverede studienævn og undervisere. For udviklingsprojekter i studiestarten se: <http://www.cnd.ku.dk/side22304.htm>

Kanalisering af viden om kvalitetssikring til underviserne

Tiltag om udvikling af undervisningskvalitet må for at opnå effekt udvikles i samarbejde med undervisere og studerende. Det er studienævnets opgave, med inddragelse af studielederen og lederen af de institutter, der leverer undervisningen, at skabe et miljø for konstruktive og fremadrettede diskussioner af undervisningen. Det kan gøres ved, at der afholdes temamøder om undervisningen, og ved at underviserne arbejder sammen i team. Gennem teamsamarbejdet vil det være muligt at behandle temaer som f.eks., hvordan man opnår optimale undervisningsformer i forhold til veldefinerede mål og iværksætter afprøvninger af nye og anderledes måder at strukturere undervisningen på.



Undervisningsplan og mål for undervisningen, herunder eksamenskrav, kompetencemål og eksamensform, bør drøftes med de studerende ved undervisningens start, således at alle deltagere er bekendt med disse, og den enkelte deltager kan arbejde på at nå disse. Det er ikke mindst på baggrund af en sådan indledende forventningsafklaring, at en konstruktiv midtvejsevaluering af undervisningen kan finde sted.

Studienævnet kan bidrage til udvikling af undervisningens kvalitet ved bl.a. at skabe grundlaget for dialog mellem underviserne om undervisningen, etablere gensidige besøgsaftaler i hinandens undervisning og gennem to-lærerundervisning. Sådanne tiltag kan være nyttige redskaber for udvikling af større åbenhed omkring undervisningen, så den enkelte underviser ikke oplever at stå alene med sine pædagogiske og faglige overvejelser.

Vejledning

Vejledning og feedback er et område, som universiteterne opprioriterer i disse år. Det skyldes bl.a. den heterogene studentergruppe samt målet om at få flere studerende igennem studiet på normeret tid. Der kan med fordel skelnes mellem forskellige overordnede typer af vejledning:

- > På det helt fagspecifikke niveau gives vejledning og feedback i forbindelse med undervisning og opgaveskrivning. Her er det vigtigt, at de studerende gives et klart billede af standarder og krav, og at undervisere og vejledere anvender den terminologi, der findes, til angivelse af videns- og kompetenceniveau.
- > Mange uddannelser har indlagt en bred, uddannelsesorienteret faglig vejledning, som i stigende grad efterspørges af de studerende, og som kan virke afklarende i forhold til såvel hele uddannelsesforløbet som den studerendes egen faglige og personlige udvikling. Denne

type vejledning benævnes *mentoring* eller *studieprocessamtale* og kan varetages af både undervisere og ældre studerende.

- > Den egentlige studie- og erhvervsvejledning finder ofte sted ved en særskilt udpeget vejleder. Denne form for vejledning bør ikke opleves som fremmed af den enkelte underviser eller betragtes som ekstern i forhold til undervisning og uddannelse, idet modsætninger mellem erhvervsvejledning og daglig undervisning kan være stærkt demotiverende eller fremmedgørende for de studerende.

I EVAs evaluering af studie- og erhvervsvejledningen ved universiteterne fandt evalueringsgruppen, at de studerende manglede viden om, hvilke kompetencer de har opnået og forventes at opnå i deres studie, og hvilke erhvervsmuligheder det giver dem. I den forbindelse anbefalede evalueringsgruppen, at vejledere og undervisere bliver bedre til at hjælpe den studerende med at sætte ord på de kompetencer, som den studerende opbygger i løbet af uddannelsen, og til at relatere kompetencerne til arbejdsmarkedet og dermed fremtidige jobmuligheder (EVA, 2005).

Kontakt med aftagerinstitutioner

Ved udformningen af en uddannelses kompetenceprofil må fremtidige jobfunktioner og kompetencebehov veje tungt. Det er derfor vigtigt, at undervisningen udvikles og afvikles i løbende dialog med aftagere og dimittender. På den måde vil universiteterne kunne afstemme kompetenceprofilen med ændringer i omgivelserne.

I 2003 fandt evalueringsgruppen for evalueringen af tysk på universiteterne, at der fortsat var behov for at revidere forholdet mellem uddannelsernes indhold, arbejdsformer og de kompetencer, aftagere og dimittender efterspurgte. Rapporten anbefalede:

>

- > At uddannelserne øger kontakten til dimittender og aftagere for at opnå en større forståelse for arbejdsfunktionerne og kompetencebehovene på arbejdsmarkedet uden for uddannelsessektoren
- > At uddannelserne afklarer, hvordan de efterspurgte kompetencer kan opøves, og i den forbindelse beskriver sammenhængen mellem indhold, arbejdsformer og kompetencer (EVA, 2004c).

Kontakten med aftagere kan styrkes gennem anvendelse af eksterne undervisere fra aftagervirksomheder og -institutioner som eksterne lektorer eller gæsteforelæsere, deltagere i aftagerpaneler eller i seminarer med undervisere, studienævn eller studerende. Bevægelsen kan også gå den anden vej i form af virksomhedsbesøg og projektorienterede forløb, evt. i tilknytning til en virksomhed, og gennem tilrettelæggelse af opgave- og specialeforløb.

Stadigt flere danske universitetsuddannelser har i de senere år skabt mulighed for, at projektorienterede forløb kan inddrages i uddannelsesforløbet, og flere steder arbejdes systematisk med case-baseret undervisning. Formålet med sådanne tiltag er, at de studerende opnår et brugbart billede af, hvordan det enkelte fag kan forholde sig til et anvendelses- og kompetenceperspektiv. Sådanne samarbejdsformer kan yderligere bidrage til udvikling af ny viden inden for den enkelte uddannelse.

Eksempelboks 9: Real-life undervisning på Danmarks Tekniske Universitet

I et kursus på Danmarks Tekniske Universitet har man med stort held forsøgt at integrere cases og opgaver fra erhvervslivet i undervisningen. Kurset indeholder et gennemgående projektarbejde, der forløber over hele



semestret og tager udgangspunkt i en virkelig problemstilling, som en konsulentvirksomhed få år forinden har løst for en klient. Projektet er udformet således, at stort set alle sider af pensum bliver berørt, og opgaven er samtidig så løst formuleret, at de studerende selv er nødt til at definere niveauet for en tilfredsstillende løsning af delopgaverne. Ved projektets afslutning afholder konsulentfirmaet, der har udført opgaven "in real life", en gæsteforelæsning. Her beskriver firmaet, hvordan det har løst opgaven, hvilke afvejninger og prioriteringer der er gjort, og fortæller om dets trinvis fremgangsmåde. På den måde får de studerende sat deres egne erfaringer og problematikker omkring opgaveløsningen i perspektiv.

Vigtige elementer i moderne uddannelser, som kan og skal inddrages på forskelligt niveau i forskellige typer af uddannelser, er praksisretning, professionsretning og forskningsforberedelse. Ved universiteterne i England og USA opdeles bacheloruddannelserne i en række specialiserede spor, således at de studerende allerede tidligt i forløbet vælger graden af praksisinddragelse, professionsretning eller forskningsforberedelse. I Danmark skelner man tilsvarende mellem bacheloruddannelser ved universiteterne og professionsbacheloruddannelser ved Centre for Videregående Uddannelse (CVU). På tværs af disse uddannelser er der generelt kommet en større opmærksomhed på relationen mellem teori og anvendelse i de enkelte moduler, og herunder mulighed for praktik og projektorienterede forløb som en del af uddannelsesforløbet.



Eksempelboks 10: Cooperative education i udlandet

I USA og Canada findes en lang tradition for såkaldt *cooperative education*, hvor længere perioder med arbejde i en virksomhed udgør en integreret del af en akademisk uddannelse (mest udbredt inden for ingeniørvidenskaberne). F.eks. har University of Waterloo i Canada 11.000 studerende i sådanne programmer, fordelt på 3000 virksomheder. <http://www.ceiainc.org/> (Cooperative Education and Internship Association, USA, udgiver tidsskriftet *Journal of Cooperative Education and Internships*) og http://www.cecs.uwaterloo.ca/about/what_is_coop.html (University of Waterloo, Canada)

Anbefalinger

Arbejdsgruppen anbefaler, at

- > *universitetets ledelse aktivt styrker og moderniserer undervisningen inden for de enkelte fagområder*, herunder prioriterer en styrkelse af undervisnersamarbejde, kollegial supervision, pædagogisk infrastruktur (lokaler, udstyr m.v.), der er nødvendig for at muliggøre tidssvarende undervisning. Hertil kommer, at eksperimenter med undervisning og uddannelser bør støttes og gøres til en del af kulturen og incitamentsstrukturen på det enkelte universitet,
- > *universitetets ledelse sikrer fagdidaktisk forskning knyttet til de respektive uddannelsers kernefag*, idet de enkelte institutter får én eller flere videnskabelige medarbejdere, der som eksplicit del af stillingsporteføljen har til opgave at udvikle undervisningen inden for disse fag i kraft af indgående kendskab til universitetspædagogisk og didaktisk teori og metode. Medarbejderne skal formidle deres viden til instituttets undervisere, studienævn og studieleder og være med til at sikre en koordinering af

>

uddannelsesforskningsprojekter og effektmålinger på nationalt plan,

- > *instituttleder med jævne mellemrum tager initiativer til, at instituttets undervisningstradition og -praksis drøftes på institutniveau*, f.eks. som led i afholdelse af fælles studiedage for alle undervisere,
- > *universitetets ledelse opprioriterer vejledningsindsatsen*, herunder både vejledning i forbindelse med opgaveskrivning samt mere generel faglig vejledning. Begge dele kan tjene til at øge de studerendes udbytte af undervisningen, og
- > *dekanen opprioriterer kontakt med aftagerinstitutioner*, f.eks. ved øget brug af aftagerpaneler, eksterne gæsteundervisere og projektorienterede undervisnings- og opgaveforløb.

Kvalitet i evalueringspraksis



De danske universitetsuddannelser kvalitetssikres både internt og eksternt. Kvalitetssikringen har tre hovedelementer:

- > Universiteternes interne evaluering af uddannelse og undervisning
- > Eksterne evalueringer, herunder via Danmarks Evalueringsinstitut
- > Ekstern censur ved eksamener (Censorinstitutionen)

Rammer for undervisningsevaluering

I dag har universiteterne pligt til at iværksætte undervisnings-, uddannelses- og turnusevalueringer, ligesom institutlederen har pligt til at følge op herpå. Studienævnet skal overvåge, at det sker. Arbejdsgruppen finder imidlertid, at der er behov for forbedringer på dette område.

Det er vigtigt, at institutledere og studienævn prioriterer undervisningsevaluering højt. Studienævn bør bringe diskussionen af denne op på egne møder, møder med institutleder og møder for undervisere. Evaluering er naturligvis en kontrolmulighed for studienævnet, men dens primære funktion bør være et internt redskab til kvalitetsudvikling af undervisningen på det enkelte hold. Det indebærer, at den enkelte underviser gives ejerskab til evalueringen, og at de studerende oplever, at deres respons faktisk anvendes til at ændre en uhensigtsmæssig undervisningspraksis, hvis de studerende skal kunne motiveres til aktiv og konstruktiv deltagelse.

Evalueringen bør være en integreret del af det faglige forløb, samtidig med at den giver tilbagemelding til studienævnet. Evalueringerne skal både monitorere (kvalitetskontrol) og udvikle undervisningen (kvalitetsudvikling), og evalueringerne skal ses som en integreret del af undervisningen, der strækker sig fra planlægning over gennemførelse til evaluering.

Planlægning af undervisningsevaluering

I dag er der eksempler på, at gældende evalueringspraksis tager udgangspunkt i, at det er underviseren, der skal evalueres. Og ofte tænkes der helt specifikt på underviserens performance i undervisningslokalet. Underviserens performance i undervisningslokalet er ikke lige gyldig, og underviseren bør derfor dygtiggøre sig i denne del af arbejdet, men undervisningskvalitet afhænger i langt højere grad af planlægning, dvs. valg af undervisningsmål, stof, undervisningsmaterialer, eksamensformer, undervisningsformer og evalueringsformer, der tilsammen sætter rammen for de studerendes arbejde og læring. Evalueringen bør i højere grad have som målsætning at evaluere det samlede undervisningsforløb, herunder underviserens og de studerendes performance, de studerendes udbytte, og hvorvidt undervisningsmålene er nået.

Oftest benyttes spørgeskemaer, når der skal tilvejebringes et datagrundlag for evaluering, men der knytter sig problemer vedrørende informationsværdi og validitet til spørgeskemaerne (Hinton, 1993). Andre evalueringsformer er spørgeark, der inviterer de studerende til begrundet stillingtagen til konkrete undervisningselementer eller fokusgruppeinterviews med mindre grupper af studerende. Der er behov for at udvikle evalueringsformer og -praksis. Ikke alene datagrundlaget, men også procedurer for evaluering såsom løbende dialog mellem undervisere og studerende er vigtige.

Akkurat som eksaminer har konstituerende effekter på de studerendes adfærd, har evalueringer konstituerende effekter på undervisningen, og kan i værste fald virke som problematiske incitament. F.eks. kan elementer, der ikke indgår i evalueringen, blive underprioriteret. Derfor er det vigtigt, at de enkelte universiteter udvikler en strategi for evalueringspraksis, der indtænker dette forhold.

>

Faktaboks 5: Kvalitetssikring af undervisningen

Danmarks Evalueringsinstitut har for nylig auditeret Københavns Universitet og Danmarks Tekniske Universitet. Auditeringsrapporterne konstaterede bl.a., at:

- > Kursusevalueringer foregik usystematisk og med en betydelig variation.
- > Kursusevaluering fremstod som en isoleret aktivitet, som ikke blev suppleret af andre informationskilder og ikke gav anledning til samlede betragtninger over undervisningskvaliteten. Der var ikke tilstrækkelige mekanismer til at viderebringe informationer til de forskellige ledelsesniveauer.
- > Omfanget og karakteren af opfølgningsindsatsen var meget forskellig. Der var ikke fastsat fælles normer for, hvad man skulle betragte som henholdsvis gode og dårlige evalueringresultater, og hvornår de skulle følges op. Samlet set blev læringspotentialet ikke udnyttet tilstrækkeligt.

På den baggrund anbefalede auditeringsrapporterne bl.a.:

- > At udarbejde en sammenhængende strategi for kvalitetssikring af undervisningen.
- > At etablere mekanismer til at indsamle og aggregere den nødvendige viden om kvaliteten af både undervisningen og uddannelserne.
- > At etablere klare organisatoriske rammer, procedurer og ansvarsfordeling for kvalitetsarbejdet.
- > At integrere undervisningsevalueringer med andre måder at måle og vurdere undervisningens kvalitet.
- > At overveje hvordan undervisningskvalitet skal forstås og måles, og at udvikle obligatoriske udviklingsplaner for de undervisere, der gentagne gange får dårlige resultater i kursusevalueringerne.

>

- > At udarbejde konkrete handlingsplaner for kvalitetsarbejdet på uddannelsesniveau.
- > At sikre systematisk opfølgning på kursusevalueringerne. (EVA, 2004a; EVA, 2004b).

Undervisningsevaluering skal udvikles til at være en integreret del af det faglige forløb i kraft af den information og refleksion, som en evaluering kan indebære på forskellige niveauer.

De studerende kan med fordel inddrages i forberedelsen af evalueringen. Et vist kvalitativt islæt giver større mulighed for nye input fra de studerende. Relevansen af evalueringen bør tydeliggøres for alle deltagende parter via valg af evalueringsfokus, valg af evalueringsmetode og ved at bane vejen for en konkret anvendelse af evalueringsresultaterne gennem obligatorisk sammenfatning og vidererapportering til det ansvarlige studienævn og den ansvarlige studieleder. For at kunne betragte evalueringen som en læringsorienteret statusopgørelse over et undervisningsforløb er det nødvendigt, at studerende og underviser ved undervisningens start i fællesskab gør sig bevidst om, hvilke mål man arbejder frem imod.

Det er bl.a. på baggrund af denne gensidige forventningsafklaring, at evalueringen kan blive en del af det faglige forløb og give et meningsfuldt udbytte for de involverede parter. Evalueringen kan herved forankres i det faglige forløb, hvilket bidrager til, at evalueringen ikke opleves som noget udefrakommende og irrelevant, der ikke har noget at gøre med fokus i undervisningsforløbet, og som blot tager tid fra det væsentlige.

For at evalueringen opleves som relevant for alle parter, bør den forberedes og motiveres, ligesom formål og fokuspunkter bør



diskuteres, inden den gennemføres. Herefter skal resultaterne diskuteres og om muligt føre til ændringer i den daglige undervisningspraksis, og endelig er det væsentligt, at det ansvarlige ledelsesniveau underrettes. Evalueringen skal således kunne anvendes uden for det enkelte forløb i en mere generel undervisningsplanlægning og kvalitetskontrol i studienævns- og institutsammenhæng.

Videreformidlingen af evalueringsresultaterne er en del af en meget væsentlig kvalitets sikringsprocedure, hvor den ansvarlige myndighed får mulighed for at få indsigt i undervisningens interne og eksterne problematikker set i relation til det enkelte hold og den enkelte underviser og set i relation til målene med den enkelte disciplin, det enkelte modul og uddannelsen som helhed. I de tilfælde hvor evalueringen afslører alvorlige kommunikationsproblemer mellem hold og underviser, er det vigtigt, at der kan tages hånd om dette, og at det klart fremgår, hvem der har ansvaret for, at der kommer til at ske noget. Dette ansvar ligger hos institutlederen som den personaleansvarlige – i samarbejde med studielederen.

Anbefalinger

Arbejdsgruppen anbefaler, at

- > *universitetets ledelse afsætter ressourcer til udarbejdelse af principper og metoder for kvalitetsudvikling og -sikring af universitetets evalueringspraksis. De pædagogiske og didaktiske centre eller tilsvarende enheder bør i denne forbindelse spille en vejledende og kvalificerende rolle. Universitetets evalueringspraksis skal sammentænkes med de undervisningsmæssige målsætninger,*
- > *dekanen forpligtes til at forankre universitetets overordnede kvalitetsprincipper og -metoder for kvalitetsudvikling på de enkelte institutter,*
- > *studienævn og studieleder i en årlig beretning om undervisning redegør for de anvendte evalueringsmetoder,*

>

kvalitetsudviklingen af disse, samt hvordan opfølgning har fundet sted, og

- > *universitetets evalueringsstrategi drøftes i universitetsbestyrelsen. I den forbindelse bør universitetets praksis vedrørende undervisnings- og uddannelsesevaluering tages op.*

Midler til forskning i universitetsuddannelse

>

Undersøgelser viser, at den danske uddannelsesforskning kun i meget begrænset omfang er rettet mod universitetsuddannelserne. F.eks. fremgår det af en undersøgelse fra 2004, at størstedelen af den didaktiske forskning retter sig mod folkeskolen og folkeskolens fag, og at der ikke findes en egentlig almen- og fagdidaktisk forskning inden for universitetsuddannelsesområdet. Undersøgelsen viser også, at forskning i pædagogik og uddannelse primært foregår inden for det alment pædagogiske område, som står for ca. 25 pct. af al forskning på området. Det er kun knap 4 pct. af forskningen i pædagogik og uddannelse, der er knyttet til universitetsuddannelse (Elbro & Rasmussen, 2004).

Barrierer og muligheder for uddannelsesforskningen

Sidste år foretog OECD en evaluering af det danske forsknings- og udviklingssystem inden for uddannelse og undervisning. Evalueringen konkluderer, at den forskning, der findes på universitetsområdet, kun i ringe grad formidles til underviserne og deres undervisningspraksis. På den baggrund anbefaler OECD, at der sikres bedre samspil mellem forskning og praksis samt en bedre koordinering og prioritering af forskningsindsatsen.

Danmark halter bagefter lande som USA, England, Canada og Australien med hensyn til dokumenterede undersøgelser af effekten af diverse undervisnings-, eksamens- og evalueringsformer. Arbejdsgruppen mener derfor, at der er behov for mere og bedre uddannelsesforskning. Samspillet mellem undervisning og læring er kompliceret. Det hænger bl.a. sammen med, at

- > enhver undervisningsform har både positive og negative sider,
- > studerende har forskellige studiestile,

>

- > undervisere har forskellige forcer, og
- > forskelligt stof kræver forskellige former for formidling.

Uddannelsesforskning skal stimulere og motivere til udvikling af forskellige former for undervisning, eksamen og evaluering, så det bliver muligt at justere form efter faktorer som målsætning, fagligt indhold og målgruppe. Og uddannelsesforskning i form af metodisk kontrollerede undersøgelser skal sikre, at man rent faktisk opnår den effekt med hensyn til videns- og kompetencetilegnelse, som man har sat sig som mål med undervisningen.

Der er behov for mere og bedre forskning inden for dette område. Det er væsentligt at tilvejebringe mere viden om, hvad der virker, og under hvilke betingelser det virker. Derfor bør man fra centralt hold opprioritere dette strategisk vigtige forskningsområde. Videnskabsministeriet bør derfor etablere et forskningsprogram, som f.eks. kan administreres af et af forskningsrådene. For at kunne komme i betragtning til at ansøge om forskningsmidler, bør ansøger overholde en række bedømmelseskriterier. Et projekt kan f.eks. kun komme i betragtning til midlerne, hvis anvendelsesaspektet er medtænkt, dvs. spørgsmålet om, hvordan resultatet af det givne stykke uddannelsesforskning konkret kan bruges til at udvikle kvaliteten af undervisningsforløb, eksamensformer og evalueringspraksisser. Programmidlerne kan uddeles ud fra princippet om delvis medfinansiering for derigennem at sikre, at der på universiteterne igangsættes en bæredygtig praksis for initiering og anvendelse af pædagogisk og didaktisk forskning, eksperimenter og formidling af viden om god praksis.

Faktaboks 6: Hvad er uddannelsesforskning

Benævnelsen *uddannelsesforskning* synes at vinde indpas i

>

dansk terminologi som det begreb, der modsvarer *educational research*. Benævnelsen *pædagogisk forskning* synes i lighed med Sverige, hvor benævnelsen *utbildningsvetenskap* i stigende grad anvendes, at være på retur.

Uddannelsesforskning omfatter det, der almindeligvis er blevet omtalt pædagogisk forskning samt forskning i almen- og fagdidaktik. Didaktik anvendes som benævnelse for videnskabelig viden om undervisningens begrundelse (hvorfor), indhold (hvad) og gennemførelse (hvordan). Fagdidaktik vedrører disse spørgsmål med særligt fokus på enkelte fag eller fagområders karakteristika. Fagdidaktik er udviklet i varierende grad for de forskellige fagområder.

Der udspiller sig i disse år en international debat om, hvad der konstituerer uddannelsesforskning, hvor ikke mindst spørgsmålet om evidens, og hvad der skal forstås ved evidens, spiller en betydelig rolle.

Fra forskning til praksis

De fleste universiteter har i dag pædagogiske og didaktiske centre, der bl.a. har til formål at styrke brugen af uddannelsesforskningens resultater på universiteterne. I 2003 blev to af centrene på henholdsvis Danmarks Tekniske Universitet og Handelshøjskolen i København evalueret. Evalueringen fastslog, at de pædagogiske centre både bør være centrum for de pædagogiske aktiviteter samt videnindsamling og -produktion på universitetet. Det blev i rapporten bl.a. fremhævet, at:

- > Der skal være klarhed og synlighed om den pædagogiske enheds mål og ydelser. Universitetsledelsen må give sin klare opbakning til undervisningsopgaven generelt og til enhedens mål og ydelser.

>

- > Der må arbejdes på at skabe den fornødne legitimitet for den pædagogiske enhed og dens ydelser som en meget væsentlig forudsætning for enhedens gennemslagskraft. Det gøres f.eks. ved at sikre den teoretiske fundering af enhedens virksomhed.

Som der også kort redegøres for i rapportens indledning, identificeres flere barrierer for det pædagogiske udviklingsarbejde. Der peges bl.a. på, at:

- > Det pædagogiske arbejde ikke understøttes tilstrækkeligt af de gældende strukturer, idet der mangler karrieremæssige og økonomiske incitamenters for det videnskabelige personale til at udvikle og implementere uddannelsesforskningen i praksis.
- > Universiteternes pædagogiske enheder er afhængige af universitetsledelsens holdning til pædagogisk udviklingsarbejde (EVA, 2003).

Faktaboks 7: Auditering af Københavns Universitet

I auditeringen af Københavns Universitet i 2004 anbefalede auditeringspanelet, at universitetet imødekom de pædagogiske udfordringer bl.a. ved, at:

- > Etablere pædagogiske og didaktiske enheder ved alle fakulteter for at imødekomme de konkrete behov for udvikling af kvaliteten i undervisning og uddannelse.
- > Etablere incitamentsstrukturer der understøtter god undervisning.
- > Anvende kollegial observation af undervisningen for at

>

fremme en mere udviklingsorienteret tilgang til undervisningen og gøre kvaliteten til et fælles anliggende frem for et privat ansvar.

- > Overvej et peer review system i lighed med det der anvendes på forskningsområdet, samt logbøger som redskab til dialog mellem den enkelte underviser og institutlederen (EVA, 2004a).

Anvendelse af uddannelsesforskning i universitetsunderviserens undervisning betyder, at underviseren holder sig orienteret om forskningen og anvender den i sin egen undervisning. Denne anvendelse er langt fra automatisk, idet resultater og metoder fra forskningen skal tilpasses den givne kontekst. Hvis uddannelsesforskningen skal gavne undervisning, skal den integreres i det faglige miljø og tilpasses de institutionelle rammer (se anbefaling 4.1 og 4.3).

For at styrke og vedligeholde den vidensbase, som findes i undervisningsmiljøet, bør universiteterne afsætte en procentdel af de samlede forskningsressourcer til fagdidaktisk og universitetspædagogisk forsknings- og udviklingsarbejde på de enkelte universitetsinstitutter eller fakulteter. Alt efter fagområdets karakter og tradition kan forskningen være rettet specifikt mod undervisning i enkeltfag eller være af mere generel universitetspædagogisk art, evt. varetaget af et centralt pædagogisk center.

Uddannelsesforskningen må bidrage med ny forskning, som bl.a. tager højde for kultur- og fagspecifikke forhold. Det er nødvendigt med en styrkelse af metodisk kontrollerede undersøgelser af den reelle effekt af forskellige undervisnings-, eksamens- og evalueringsformer i en dansk kontekst. Sådanne undersøgelser er meget ressourcekrævende og bør foregå i nationalt regi og på konsortiel basis.

Eksempelboks 11: Koordinering af uddannelse/undervisning i Storbritannien

Higher Education Academy i Storbritannien er grundlagt 2004 og koordinerer fagdidaktiske forsknings- og udviklingsaktiviteter, herunder administration af bevillinger, akkrediteringssystem, nationale konferencer og et tidsskrift. En væsentlig del er desuden et netværk af fagdidaktiske centre, der er placeret ved universiteter, og som inden for bestemte fagområder arbejder med forskning og udvikling af uddannelse og undervisning. Der er altså i høj grad tale om en indsats for at støtte og koordinere mere lokale og specifikke initiativer, og ikke mindst for at sikre national videndeling på området. <http://www.heacademy.ac.uk>

Anbefalinger

Arbejdsgruppen anbefaler, at

- > *Videnskabsministeriet afsætter midler til, at der i forskningsrådsregi etableres et forskningsprogram rettet mod forskningsprojekter vedrørende effekten af forskellige undervisnings-, eksamens-, og evalueringsformer samt inden for fagdidaktik,*
- > *Videnskabsministeriet hvert år uddeler priser til universitetsmiljøer, der kan fremvise særlige initiativer og resultater inden for forskningsbaseret undervisning. Med priserne bør følge anseelige pengebeløb,*
- > *Videnskabsministeriet sikrer udgivelse af en årbog med information om nationale og internationale forsknings- og udviklingsprojekter, eksempler på god praksis fra ind- og udland og med universitetets angivelser af dets indsats på det pædagogiske og didaktiske område til gensidig inspiration, og*
- > *universitetets ledelse afsætter en procentdel af de samlede forskningsressourcer til fagdidaktisk og*

>

universitetspædagogisk forsknings- og udviklingsarbejde på de enkelte universitetsinstitutter eller fakulteter. Formålet hermed er at styrke og vedligeholde den vidensbase, som findes i undervisningsmiljøet.

Bilag 1 – Kommissorium for arbejdsgruppen om undervisningskvalitet

>

Baggrund

I dag får ca. 13 pct. af en ungdomsårgang en universitetsuddannelse. Det er væsentligt flere end for få år tilbage, og i fremtiden skal endnu flere gerne have en universitetsuddannelse. Universiteterne står derfor med opgaven at skulle undervise hold af studerende med større spredning i forudsætninger. Det stiller store krav til underviserne og til beredskabet af undervisningsformer og -metoder. Derfor vil der i fremtiden blive endnu mere fokus på undervisningskompetencer og udvikling af undervisningsformerne.

På universiteterne er der i dag allerede sat mange tiltag i værk for at fremme en god udvikling inden for undervisning. Det gælder f.eks. kursustilbud i form af adjunkt-pædagogikum, forsøg med indførelse af undervisningsportefølje og etablering af pædagogiske enheder tillige med en generel synliggørelse af undervisningskvalitetens betydning i form af undervisningspriser. For den enkelte universitetslærer kan det være vanskeligt at få tid til at indhente viden om god praksis inden for undervisning og ny forskning på området og aktivt bidrage til egen og andres undervisningsudvikling. Derfor er de pædagogiske initiativer, som universiteterne sætter i værk og understøtter, af stor betydning.

I 2004 anbefalede OECD i evalueringen af de danske universiteter, at der sættes mere fokus på udvikling af kvaliteten af undervisning på universiteterne. Som en konsekvens blev en OECD/CERI-evaluering af dansk uddannelsesforskning igangsat. Denne evaluering viste et behov for et stærkere samspil mellem praksis og praktikere/lærere på de forskellige uddannelsesniveauer og uddannelsesforskere og deres resultater.

Senest har to uafhængige arbejdsgrupper om de humanistiske og de samfundsvidenskabelige universitetsuddannelser peget på behovet for anvendelse af flere forskelligartede undervisnings-

>

og eksamensformer på universiteterne. Her bliver det bl.a. påpeget, at undervisnings- og eksamensformer i højere grad kan ses i sammenhæng med og forberede til kompetencekravene til de færdige kandidater på arbejdsmarkedet.

Med nedsættelsen af en arbejdsgruppe om kvalitet i undervisningen ønsker Videnskabsministeriet at give inspiration til undervisningsudviklingen på universiteterne. Arbejdsgruppen skal primært bidrage med en indsamling af udenlandske og nationale eksempler på god praksis, der kan virke som inspiration for universiteterne såvel som den enkelte universitetslærer.

Formål

Det er arbejdsgruppens opgave at udarbejde en rapport, der indeholder eksempler på god praksis inden for en række områder, der har betydning for undervisningskvaliteten. Det gælder såvel eksempler på konkrete nye undervisningsformer indenfor forskellige faglige sammenhænge som eksempler på incitament, der i udenlandsk sammenhæng anvendes i forhold til at sikre god kvalitet i undervisningen.

Arbejdsgruppen skal tage udgangspunkt i international såvel som national forskning og erfaringer på området. Samtidig er det muligt for arbejdsgruppen at trække på andre videnressourcer, herunder fx Danmarks Evalueringsinstitut.

Arbejdsgruppen kan rette sine anbefalinger til såvel universiteterne, aftagerne af bachelorer og kandidater som til Videnskabsministeriet.

Arbejdsgruppen anmodes primært om at belyse og komme med anbefalinger vedrørende følgende:

- > Hvilke internationale eksempler på god praksis inden for undervisning på universitetsniveau i relation til forskellige fagområder og undervisningsformer kan med fordel tages op i dansk sammenhæng?

>

- > Hvilke erfaringer er der nationalt og internationalt med, at evalueringer kan bidrage til udvikling af undervisningskvaliteten, som med fordel kan anvendes i Danmark?
- > Hvilke internationale erfaringer med sikring af en løbende undervisningsudvikling kan med fordel anvendes i dansk sammenhæng?
- > Hvilke nationale eksempler på god praksis inden for udvikling af undervisningskvalitet fortjener generel udbredelse på universiteterne?
- > Hvilke internationale erfaringer med kompetenceudvikling af undervisere kan tages op i dansk sammenhæng?
- > Hvilke gode internationale eksempler på forskellige former for incitaments- og incitamentsstrukturer, der fremmer prioritering af undervisningskompetencer, kan supplere de allerede anvendte?
- > Kan en prioritering af undervisningskvalifikationer i endnu højere grad sikres i forbindelse med ansættelse?
- > Hvorledes kan kompetenceudviklingstilbudene indenfor universitetspædagogik videreudvikles?
- > Hvilke særlige krav stiller internationaliseringen til undervisningen, og hvorledes sikres det, at disse honoreres?
- > Hvorledes er det muligt i højere grad at bringe uddannelsesforskningens resultater i anvendelse i undervisningsudviklingen på universiteterne?
- > Hvad betyder forskningsbaseret undervisning i forhold til undervisningsformer og undervisningskvalitet?

Tidsplan

Arbejdsgruppen nedsættes i juni 2005, og gruppens afrapportering skal gives primo januar 2006. Arbejdsgruppen sekretariatsbetjenes af Videnskabsministeriet.

Bilag 2 - Fokuspunkter

>

1. Sammenhæng mellem mål, eksamensformer og undervisningsformer

- > Hvilke internationale og nationale erfaringer med at skabe sammenhæng mellem eksplicite mål for undervisningen, eksamensformer og undervisningsformer, kan tages op i dansk sammenhæng?
- > Hvilke internationale og nationale erfaringer med forskelligartede eksamensformer set i sammenhæng med kompetencekrav, kan tages op i dansk sammenhæng?

2. Undervisere

- > Hvilke internationale erfaringer med kompetenceudvikling af undervisere kan tages op i dansk sammenhæng?
- > Hvilke gode internationale eksempler på forskellige former for incitamenter og
- > incitamentsstrukturer, der fremmer prioritering af undervisningskompetencer, kan supplere de allerede anvendte?
- > Kan en prioritering af undervisningskvalifikationer i endnu højere grad sikres i forbindelse med ansættelse?
- > Hvorledes kan kompetenceudviklingstilbudene indenfor universitetspædagogik videreudvikles?
- > Hvorledes er det muligt at gøre uddannelsesforskningens resultater til en central del af undervisernes faglighed?
- > Hvilke internationale og nationale erfaringer med faglig vejledning kan tages op i dansk sammenhæng?

3. Studerende

- > Hvilke internationale og nationale erfaringer med fremme af studiestil, indsats og tilegnelseskompetencer kan tages op i dansk sammenhæng?
-

>

4. Undervisning (herunder vejledning)

- > Hvilke internationale eksempler på god praksis inden for undervisning på universitetsniveau i relation til forskellige fagområder og undervisningsformer kan med fordel tages op i dansk sammenhæng?
- > Hvilke internationale erfaringer med sikring af en løbende undervisningsudvikling kan med fordel anvendes i dansk sammenhæng?
- > Hvilke nationale eksempler på god praksis inden for udvikling af undervisningskvalitet fortjener generel udbredelse på universiteterne?
- > Hvad betyder forskningsbaseret undervisning i forhold til undervisningsformer og undervisningskvalitet?
- > Hvordan sikres en systematisk og automatisk udvikling af undervisningen, herunder hvordan viden om kvalitetssikring kanaliseres til underviserne?
- > Hvilke internationale og nationale eksempler på inddragelse af aftagervirksomheder og – institutioner i undervisningen kan med fordel tages op i dansk sammenhæng?
- > Hvilke internationale og nationale erfaringer med feedbackformer kan tages op i dansk sammenhæng?

5. Undervisningsevaluering

- > Hvilke erfaringer er der nationalt og internationalt med, at evalueringer af undervisningen kan bidrage til udvikling af undervisningskvaliteten, som med fordel kan anvendes i Danmark?

>

6. Uddannelsesforskning og –udvikling

- > Hvorledes er det muligt i højere grad at bringe uddannelsesforskningens resultater i anvendelse i undervisningsudviklingen på universiteterne?

Generelle opmærksomhedspunkter

Rammer og ressourcer for undervisning

- > Hvilke internationale og nationale erfaringer med gode rammer for undervisningen kan tages op i dansk sammenhæng?

Internationalisering

- > Hvilke særlige krav stiller internationaliseringen til undervisningen, og hvorledes sikres det, at disse honoreres?

Referencer

>

Biggs, J. (2003). Teaching for Quality Learning at University (2 ed.). Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Boyer, E. L. (1990). Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Cuban, L. (1999). How Scholars Trumped Teachers. Change Without Reform in University Curriculum, Teaching and Research, 1890-1990. New York: Teachers College Press.

Elton, L (2001) Research and teaching: What are the real relationships? Teaching in Higher Education 6 (1), 43-56.

ENQA. (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. from <http://www.enqa.net/bologna.lasso>

EVA. (2003). Vilkår for pædagogisk udviklingsarbejde. Evaluering af de pædagogiske enheder på DTU og CBS. København: Danmarks Evaluerings Institut.

EVA. (2004a). Audit of university of Copenhagen. from <http://www.eva.dk>; <http://www.ku.dk/AUDITERING>

EVA. (2004b). Auditering af DTU. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2004c). Fremmedsprog på universitetet. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2005). Studie- og erhvervsvejledning på universiteterne. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Evalueringscenteret. (1998). Evaluering af de videregående uddannelser i engelsk i Danmark. København: Evalueringscenteret.



Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.

Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta analyses. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.

Hattie, J., & Marsh, H. W. (2002). The relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness. *Journal of Higher Education*, 2002; 73(5), 603-641.

Hinton, H. (1993). Reliability and validity of students evaluations: Testing models versus survey research models. *PS: Political Science & Politics* (September), 562-569.

Hovdhaugen, E., & Aamodt, P. O. (2005). Frafall fra universitetet - En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet høsten 1999. (No. Arbejdsnotat 13/2005). Trondheim: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning /Senter for innovasjonsforskning.

Kragh, S. U., & Bislev, S. (2005). The globalisation of business schools. *European Business Forum*(21), 60-62.

Københavns Universitet. (2004). Studiestartsundersøgelse 2003 på humaniora. København: Københavns Universitet.

Langberg, K. (2005). Adjunkter på danske universiteter (No. 2005/3.). Aarhus: Dansk Center for Forskningsanalyse.

Ministeriet for Videnskab, Teknologi Udvikling. (2005a). Fremtidens samfundsvidenskabelige uddannelser. København: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.

>

Ministeriet for Videnskab, T. o. U. (2005b). Humanistiske kandidater og arbejdsmarkedet. København: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.

Seldin, P. (1997). Teaching portfolio: A practical guide to improve performance and promotion/tenure decisions (2 ed.). Bolton MA: Anker Publishing Company.

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning", Higher Education, 37, pp. 57-70

Ulriksen, L. (1998). Universitetsstudier i krise: Fag, projekter og moderne studenter. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

Aarhus Universitet. (2001). Den blå årgang - en forløbsanalyse af årgang 2000 på Aarhus Universitet.

Kvalitet i undervisningen

I fremtiden står universiteterne over for en række udfordringer, der betyder, at der er behov for øget opmærksomhed på kvaliteten af universiteternes undervisning. En af udfordringerne er, at der i dag optages væsentligt flere studerende på universiteterne end for få år tilbage. Flere studerende betyder større spredning i de studerendes forudsætninger, hvilket er en udfordring til undervisningen. Frafald og lange studietider på universiteterne er en anden udfordring, som bedre undervisning kan være med til at mindske.

Men hvad er god universitetsundervisning og hvordan sikres den? Det er nogle af de spørgsmål, som en uafhængig arbejdsgruppe nedsat af Videnskabsministeriet har søgt at besvare. Denne rapport er tænkt som inspiration til universiteterne i deres fortsatte arbejde med at kvalitetsudvikle og sikre bedre universitetsundervisning.

Grundlaget for rapporten er arbejdsgruppens viden om og erfaring med universitetspædagogik og fagdidaktik samt aftager- og studentererfaringer. Arbejdsgruppen tager udgangspunkt i, at der i universitetsundervisning skal sikres sammenhæng mellem undervisningsmål, eksamensformer og undervisningsformer. På den baggrund formuleres en række konkrete anbefalinger til universitetsledelserne, underviserne, de studerende, uddannelsesforskerne og Videnskabsministeriet.