



*netstrategen*

# **Analyse af læringsmiljøet ved Copenhagen Business School**

Efteråret 2003

**Kontaktinformation:**

Partner Anders Find  
[find@netstrategen.dk](mailto:find@netstrategen.dk)

Partner Steffen Löfvall  
[lofvall@netstrategen.dk](mailto:lofvall@netstrategen.dk)

Netstrategen ApS  
Frederiksberggade 12, 3. sal  
1459 København K  
Tlf. 70 21 22 21  
[www.netstrategen.dk](http://www.netstrategen.dk)

## Indholdsfortegnelse

<b>BAGGRUND FOR UNDERSØGELSE AF UNDERVISNINGS- OG LÆRINGSMILJØ ..6</b>	
PROJEKTGRUPPEN .....	7
<b>ARBEJDSFORLØBET .....</b>	<b>9</b>
RAMMERNE FOR DATAINDSAMLING .....	10
METODEN .....	10
ERFARINGERNE MED REKRUTTERING AF DELTAGERE TIL FOKUSGRUPPE .....	12
DATABEARBEJDNINGSPROCESSEN .....	13
<b>FORESTILLINGER OM LÆRINGSMILJØ - STUDENTERPERSPEKTIVER.....</b>	<b>15</b>
1. UNDERVISNINGSFORMER .....	15
A. <i>Gruppearbejde</i> .....	16
B. <i>Kombinationsforløb</i> .....	16
C. <i>Dialog gennem diskussion</i> .....	17
D. <i>Studenterdeltagelse</i> .....	17
2. UNDERVISNINGSINDHOLD .....	18
A. <i>Input fra virkeligheden</i> .....	18
3. LÆRINGSMÅL OG KRAV .....	18
A. <i>Evaluering med konsekvens</i> .....	18
B. <i>Krav til studenteradfærd</i> .....	19
C. <i>Klare undervisningsmål</i> .....	20
D. <i>Forståelse af faglig profil</i> .....	20
4. STUDERENDES ADFÆRD, ROLLER OG KOMPETENCER.....	20
A. <i>Frihed under ansvar</i> .....	20
B. <i>Tilrettelæggelse og struktur</i> .....	21
5. UNDERVISERENS ADFÆRD, ROLLER OG KOMPETENCER .....	21
A. <i>Engagement</i> .....	21
B. <i>Feedback</i> .....	22
C. <i>Underviserens pædagogiske kompetence</i> .....	22
D. <i>Undervisernes forskellige roller</i> .....	23
6. OMGIVELSER – LEVENDE STUDIEMILJØ .....	23
A. <i>Velfungerende socialt miljø</i> .....	24
B. <i>Konkurrencementalitet</i> .....	25
C. <i>Studierelevant job</i> .....	25
7. OMGIVELSER – NÆRADMINISTRATIVE STRUKTURER.....	25
A. <i>Intensive forløb skaber fokus</i> .....	26
B. <i>Sammenhængende CBS-administration og kommunikation</i> .....	26
C. <i>Sammenhæng mellem fag</i> .....	26
DET DÅRLIGE LÆRINGSMILJØ .....	27
DELKONKLUSIONER – STUDERENDE .....	28
<b>FORESTILLINGER OM LÆRINGSMILJØ – UNDERVISERPERSPEKTIVET .....</b>	<b>29</b>
1. UNDERVISNINGSFORMER .....	29
A. <i>Dialog med de studerende</i> .....	29
B. <i>Mindre, intime hold</i> .....	30
C. <i>Gentagelser af pointer i flere medier</i> .....	30
D. <i>Vekselvirkning mellem formidling og inddragelse</i> .....	31
2. UNDERVISNINGSINDHOLD .....	31

A. Tid til faglig refleksion.....	31
B. Relationer og netværk til eksterne undervisere.....	31
3. LÆRINGSMÅL OG KRAV .....	32
A. Dynamiske eksamensformer.....	32
B. Eksplicit formulering af stoffets relevans.....	32
4. STUDERENDES ADFÆRD, ROLLER OG KOMPETENCER.....	32
A. Opmærksomhed fra de studerende.....	33
5. UNDERVISERENS ADFÆRD, ROLLER OG KOMPETENCER.....	33
A. Mulighed for at undervise inden for eget forskningsfelt.....	33
6. OMGIVELSER – LEVENDE SOCIALT STUDIEMILJØ.....	33
7. OMGIVELSER – NÆRADMINISTRATIVE STRUKTURER.....	33
A. Ansvar og selvstændighed i tilrettelæggelsen af fag.....	34
B. Ressourcer til vejledning.....	34
C. Ressourcer til udvikling af fag.....	34
DET DÅRLIGE LÆRINGSMILJØ.....	34
DELKONKLUSION – UNDERVISERPERSPEKTIVET.....	35
<b>ARBEJDSPLADSVURDERING – UNDERVISERPERSPEKTIVET.....</b>	<b>37</b>
1. Synlig ledelse.....	37
2. Fora for faglig og pædagogisk udvikling.....	37
3. Frihedsgrader og autonomi.....	38
4. Arbejdsro.....	38
5. Velfungerende administrative funktioner.....	38
6. Dynamik.....	39
7. Glæden ved at følge de studerende.....	39
DET DÅRLIGE ARBEJDSMILJØ.....	39
DELKONKLUSIONER – ARBEJDSMILJØ.....	40
<b>FYSISKE TEMAER – STUDENTER- OG UNDERVISERPERSPEKTIVER.....</b>	<b>41</b>
1. GEOGRAFI OG LOGISTIK .....	41
A. Skabelse af stedsbestemt identitet og tilhørsforhold.....	41
B. Ekstraordinære transportproblemer mellem lokaliteter.....	42
C. Frederiksberg som et 'Næsten-campus'.....	42
2. LÆRINGSRUM.....	43
A. Biblioteket på SP – en kollektiv succeshistorie.....	43
B. Dilemma mellem overbefolkning og den levende skole.....	43
C. Disharmoni mellem fysiske rammer og didaktik.....	43
D. Fleksible undervisningsrum .....	44
E. Bygninger til individuel fordybelse og samarbejde .....	44
3. KULISSER.....	45
A. Teknologi som skraldespand .....	45
B. Kunsten som passiv kulisse .....	46
4. FYSISK OG MENTALT HIERARKI .....	46
A. Sammenhæng mellem CBS image og fysisk udtryk på SP.....	46
B. Fysisk afstand fra studerende til undervisere (SP).....	46
C. Græsset er grønnere på den anden side.....	47
Delkonklusion – fysiske temaer .....	48
<b>KONKLUSIONER.....</b>	<b>49</b>
STATUS FOR LÆRINGSMILJØET PÅ CBS .....	49
ANALYSENS DEFINITORISKE UDGANGSPUNKT .....	50
ANALYSENS METODEMÆSSIGE UDGANGSPUNKT .....	50

<b>PERSPEKTIVER .....</b>	<b>52</b>
1. BIDRAG TIL OPFATTELSEN AF LÆRINGSMILJØ PÅ CBS .....	52
2. BIDRAG TIL DESIGN AF FYSISKE RAMMER .....	54
3. BIDRAG FRA ANDRE DANSKE LÆRINGSMILJØEVALUERINGER OG -ORGANISATIONER .....	54
4. BIDRAG TIL DEN VIDERE PRIORITERING AF INDSATSER IFBM. LÆRINGSTEMAERNE.....	55
5. BIDRAG TIL FREMTIDIG EVALUERINGSMETODE OG FORANKRING .....	64
6. BIDRAG TIL DE VEDTAGNE PÆDAGOGISKE PRINCIPPER PÅ CBS .....	65

## Baggrund for undersøgelse af undervisnings- og læringsmiljø<sup>1</sup>

Lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø trådte i kraft den 1. aug. 2001.<sup>2</sup> I lovens § 1, stk. 1 præciseres det, at...

*”Elever, studerende og andre deltagere i offentlig og privat undervisning har ret til et godt undervisningsmiljø, således at undervisningen kan foregå sikkerheds- og sundhedsmæssigt fuldt forsvarligt. Undervisningsmiljøet på skoler og uddannelsesinstitutioner (uddannelsessteder) skal fremme deltagerens muligheder for udvikling og læring og omfatter derfor også uddannelsesstedets psykiske og æstetiske miljø.”*

Ansvaret ligger formelt hos bestyrelsen og ledelsen på uddannelsesstedet, men også de studerende skal medvirke til at tilvejebringe og opretholde et godt undervisningsmiljø og herunder bidrage til, at de foranstaltninger, der træffes for at fremme et godt undervisningsmiljø, virker efter deres hensigt.

Undervisningsmiljøvurderingen skal mindst indeholde følgende elementer:

- 1) Kortlægning af uddannelsesstedets fysiske, psykiske og æstetiske undervisningsmiljø,
- 2) Beskrivelse og vurdering af eventuelle undervisningsmiljøproblemer,
- 3) Udarbejdelse af en handlingsplan, hvor det fremgår, i hvilken takt og rækkefølge de konstaterede problemer skal løses, og
- 4) Forslag til retningslinjer for opfølgning på handlingsplanen.

Ifølge loven skal undervisningsmiljøvurderingen være tilgængelig på uddannelsesstedet for studerende og andre interesserede, og vurderingen skal revideres, når der sker ændringer, der har betydning for undervisningsmiljøet, dog mindst hvert tredje år.

Kortlægning af uddannelsesstedets fysiske, psykiske og æstetiske undervisningsmiljø tager udgangspunkt i tre brede definitioner<sup>3</sup>. De psykiske vilkår defineres i indeværende undersøgelse som...

*’De sociale og individuelle faktorer, der påvirker trivslen. F.eks. fællesskab, det sociale liv, samarbejde, medbestemmelse og indflydelse, fagligt udbytte, forventninger, kvalitet i undervisningen, vejledning, arbejdspress og stress.’*

---

<sup>1</sup> Der henvises til projektgruppens projektbeskrivelse per den 18.11.03.

<sup>2</sup> Lov om undervisningsmiljø (se <http://www.retsinfo.dk/GETDOCI/ACCN/A20010016630-REGL>)

<sup>3</sup> Der henvises til EVAs anbefalinger og erfaringer i relation til undervisningsevalueringer (se <http://www.eva.dk/swwwing/app/cm/Browse.jsp?PAGE=93345&PARENT=15550> samt <http://www.eva.dk/swwwing/app/cm/Browse.jsp?PAGE=66156>).

De fysiske vilkår defineres som...

*'De fysiske rammer, som den enkelte færdes i til dagligt. Det er bl.a. undervisningslokalernes indretning, pladsforhold, indeklime, lyd- og lysforhold, samt ergonomi og udstyr. Dertil kommer forhold omkring rengøring, kantine, tilgængelighed, flugtveje samt sikkerheds- og sundhedsmæssige forhold herunder ulykkesrisici.'*

De æstetiske vilkår defineres som...

*'De æstetiske rammer, som påvirker den enkeltes sanseoplevelser til dagligt. Det er bl.a. omgivelsernes organisering, lys, materialevalg, overflader og farver. Hertil kommer arkitekturens og indretningens muligheder for inspirerende undervisning, pauser, læsning og kropslig udfoldelse.'*

De tre vilkår rummer mange delområder og analysemuligheder. Af samme grund er analysen i samarbejde med projektgruppen præciseret og afgrænset gennem en yderligere systematisering.

Udover at CBS ønsker at leve op til lovens intentioner og ovenfor nævnte krav til en miljøvurdering, opfattes studiemiljø også som et strategisk indsatsområde. Derfor har det været projektgruppens ønske at udvide undervisningsmiljøanalysen til også at omfatte analyse af det bredere begreb læringsmiljø. I forbindelse med en indsnævring af begrebet 'læringsmiljø' anvendes bl.a. en opdeling mellem:<sup>4</sup>

- Organiserede læringsrum (undervisningslektioner, studiekredsarbejde, hjemmeopgaver, vejledning, osv.)
- Uorganiserede læringsrum (pauser, faglige netværk, virksomhedsbesøg, studiejob, faglige debatter på cafeer, osv.)

Endvidere ønsker CBS at supplere miljøvurderingen med en analyse af undervisernes arbejdsmiljø, der er knyttet til kontakten med de studerende og studiemiljøet.<sup>5</sup> Disse sider af arbejdsmiljøet fremgår ikke i den arbejdspladsvurdering, som blev foretaget blandt medarbejderne ved CBS i foråret 2002.

### **Projektgruppen**

Sikkerhedsudvalget har udpeget følgende projektgruppe:

---

<sup>4</sup> En relevant "CBS approach" tager udgangspunkt i læringsmiljø frem for undervisningsmiljø, for derigennem at understøtte den politik, som højskolen har fastlagt i Strategisk status 1998, Udviklingskontrakt og højskolens pædagogiske principper (se de pædagogiske principper her <http://www.ll.cbs.dk/VisIndhold.asp?fmID=1&mID=16&indhold=niv3&ID=30>).

<sup>5</sup> For en nærmere gennemgang af arbejdspladsvurderinger, se Arbejdsmiljøvejviseren (<http://www.at.dk/sw5810.asp>).

- Jacob Tørring, stud. HA(mat.) fra MS
- Mia Kjersner, stud. CM fra MS
- Peter Kiær, stud. HA(Fil.)
- Ib Andersen, leder af Learning Lab,
- Vibeke Clement Iversen, ITS-p og medlem af sikkerhedsudvalget,
- Lisbet Pals Svendsen, Institut for engelsk og medlem af sikkerhedsudvalget,
- Anne Sluhan Reich, studiesekretær HA(IB) og CM(IBS)
- Birgitte Sommer Herløv, EvalueringsEnheden (CBS-projektleder) på evalueringsprojektet

Projektgruppen har refereret til Universitetsdirektøren (sikkerhedsudvalgets formand).

Projektgruppen har udpeget rådgivningsvirksomheden Netstrategen<sup>6</sup> til at gennemføre analysen. Fra Netstrategen har følgende deltaget:

- Partner og projektleder Anders Find, Netstrategen
- Partner og projektdeltager Steffen Löfvall, Netstrategen
- Konsulent og projektdeltager Mette Carlsen, Netstrategen

I forbindelse med analyse af æstetiske dimensioner af læringsmiljø har Netstrategen anvendt lektor Ingelise Flensborg (Danmarks Pædagogiske Universitet) som løbende sparingspartner.

---

<sup>6</sup> Netstrategen er en rådgivningsvirksomhed med fokus på analyse, strategiudvikling og implementering ([www.netstrategen.dk](http://www.netstrategen.dk))



## Arbejdsforløbet

Udarbejdelse af indeværende rapport bygger et fire-faset arbejdsforløb:

1. Forarbejde
2. Gennemførelse af fokusgruppeinterview
3. Databearbejdning
4. Udarbejdelse af rapport

Af nedenstående skema fremgår det, hvordan arbejdet har været fordelt.

Hovedfaser	Aktivitet	Projektgruppe	Projektleder (Eval.Enh)	Eksterne konsulenter
Forarbejde	Projektdefinerings	X	X	X
	Fokusgruppesegmentering	X	X	
	Udarbejdelse af interviewrammer mv.	(X)	X	X
	Respondentrekruttering		X	
	Fotooptagelser af fysiske faciliteter/lokaliteter til brug i interviewene			X
Fokusgruppe-interview	Praktiske forhold		X	
	Interviewgennemførelse			X
	Datalagring (videoptagelser, diktafon)			X
Databearbejdning	Udarbejdelse af analyser for samlet gruppe og segmenter			X
1. Præsentation	Præsentation og drøftelse af analyser og konklusioner	X	X	X
Rapportskrivning	Udarbejdelse af skriftlig rapport		(X)	X
2. præsentation/aflevering	Præsentation af endelig rapport	X	X	X

[X = deltagelse]

Af skemaet fremgår det, at der har været tre primære arbejdsroller gennem de fire faser. Projektgruppen har fungeret som faglig sparringspartner og projektejer, mens CBS-projektleder (og en CBS-projektansat) og eksterne konsulenter har haft en mere udførende arbejdsrolle.

### *Rammerne for dataindsamling*

Analysen har været af kvalitativ karakter<sup>7</sup>, hvor dataindsamlingsmetoden var fokusgruppeinterview. Projektgruppen har foretaget en målgruppeopdeling i 11 fokusgrupper, som har sikret en spredning i højskolens uddannelser, studerendes uddannelsestrin, undervisernes tilknytning, etc.

I forbindelse med udarbejdelse af undersøgelsesdesignet har der været lagt vægt på at:

- sikre interviewenes eksplorative karakter
- sikre de to målgrupper (studerende og undervisere) får lejlighed til at reflektere over interviewspørgsmålene både som selvstændige grupper og som en samlet gruppe
- der i samarbejde med projektgruppen udvælges nøgletemaer inden for begrebet læringsmiljø som ønskes belyst
- sikre input fra informanter ift. både psykiske, fysiske og æstetiske aspekter af læringsmiljø.

Læringsmiljø er et bredt begreb, som rummer et væld af temaer. Som udgangspunkt for en afgrænsning har CBS-projektleder i samarbejde med Netstrategen udviklet en bruttoliste af relevante temaer inden for emnet læringsmiljø, som opererer inden for de tre dimensioner; psykisk, fysisk og æstetisk vilkår. Efterfølgende har den samlede projektgruppe prioriteret og udvalgt et antal temaer, som fokusgruppeinterviewene har taget udgangspunkt i.

### *Metoden*

Idet der ønskes udsagn fra både studerende og undervisere, hver for sig samt i fællesskab, har fokusgruppeinterviewene været trinopdelt. Således har interviewet for 8 gruppers vedkommende været indledt med et interview med de studerende, herefter en seance hvor både studerende og undervisere har deltaget og afslutningsvis en seance udelukkende for undervisere – hver delinterview har haft en varighed på 45-50 minutter.

For at sikre den eksplorative form arbejdes med semistrukturerede interviewrammer, har der været en fleksibilitet i udspørgningen, idet interviewerens kan dykke ned i emner, som synes at have særlig betydning for den enkelte fokusgruppe.

I nedenstående skema ses interviewrammens emner og hovedtemaer. Til hvert hovedtema knytter der sig en lang række underspørgsmål, som ikke er gengivet her.

---

<sup>7</sup> De metodemæssige overvejelser er udspecificeret i dokumentet "Overvejelser vedr. undersøgelsesdesign" af 26.9.2003.

<b>EMNE:</b>	<b>HOVEDTEMAER:</b>
<b>DEL 1 – STUDENTERPERSPEKTIVET</b>	
Velkomst til del 1 – studentergruppen	Formål med fokusgruppen
Præsentation af studerende	Personlig introduktion
Studieforløb	Beskriv dit studieforløb
Motiver	Hvorfor har du valgt at studere ved CBS?
Studiemiljøet ved CBS	Hvordan er det at studere ved CBS? Hvordan er studiemiljøet?
Underviserne	Hvor oplever I underviserne?
Studierytme	Fortæl om en typisk arbejdsdag (24 timer)
Opsamling	Har I afsluttende kommentarer?
<b>De fysiske rammer</b>	
Præsentation af studenterrelaterede lokaliteter	Hvorhenne er vi? (Gruppen bestemmer billeder)
Karakteristik	Fortæl om det I ser
Anvendelse	Hvordan bruges?
Oplevelse	Associationer og følelser?
Opsamling	Afsluttende kommentarer fra informanter m.v.
<b>DEL 2 – DEN SAMLEDE GRUPPE</b>	
‘Velkomst’ til del 2 - studerende og undervisere	Formål med delinterviewet
Præsentation af studerende og undervisere	Kort navnerunde
Undervisning	Hvordan vil I karakterisere undervisningen ved CBS? Hvad er god undervisning? Hvad er læring?
Pædagogiske Principper	Kender I til de pædagogiske principper ved CBS?
Opsamling	Afsluttende kommentarer fra informanter m.v.
<b>De fysiske rammer</b>	
Præsentation af undervisningslokaliteter	Hvorhenne er vi? (Gruppen bestemmer billeder)
Karakteristik	Fortæl om det I ser, hvordan oplever I rummet?
Anvendelse	Brug?
Oplevelse	Associationer og følelser?
Opsamling	Afsluttende kommentarer fra informanter m.v.
<b>DEL 3 - UNDERVISERPERSPEKTIVET</b>	
‘Velkomst’ til del 3 - undervisergruppen	Formål med delinterviewet
Biografi	Beskriv din stilling
Motiver	Hvorfor arbejder du ved CBS?
CBS som arbejdsplads	Hvordan er det at arbejde ved CBS?
Undervisning	Hvordan er det at undervise ved CBS?
Studerende	Hvordan opfatter I de studerende?
Arbejds miljø	Hvordan vil I karakterisere arbejdsmiljøet?
Arbejdsrytme	Fortæl om en typisk arbejdsdag
Opsamling	Afsluttende kommentarer fra informanter m.v.

<b>De fysiske rammer</b>	
Præsentation af underviserrelaterede lokaliteter	Hvorhenne er vi? (Gruppen bestemmer billeder)
Anvendelse	Brug?
Karakteristik	Fortæl om det I ser, hvordan oplever I rummet?
Oplevelse	Følelser og associationer?
Opsamling	Afsluttende kommentarer fra informanter m.v.
<b>Afslutning</b>	

Idet en række af temaerne inden for emnet læringsmiljø har været svære at diskutere ud fra direkte spørgsmål, som fx "Oplever I mobning?", har der i interviewrammerne været arbejdet med historier som: "Forestil jer en undervisningssituation, hvor underviseren nedgør en af de studerende... (osv.)". Historien følges op med supplerende spørgsmål, fx "Har I oplevet noget lignende?", "Hvordan ville I forholde jer i en sådan situation?".

Idet temaerne inden for de fysiske og æstetiske vilkår let bliver abstrakte, har oplæggene til diskussion været visuelle indslag i form af billeder af undervisningsmiljøer på CBS' lokationer.

Fokusgrupperne er videooptaget som dokumentation, og de relevante udsagn er blevet skrevet ud og danner bilag til analyserapporten.

I forbindelse med alle interview er der blevet oplyst om anvendelse af data herunder anonymisering. Alle respondenter har accepteret anvendelse af citater i anonymiseret form. Indholdet i videooptagelser m.v. er kendt af den samlede projektgruppe, men der er af Netstrategen og projektgruppen ikke givet tilladelse til yderligere personindsigt i grundmaterialet samt grundmaterialeanvendelse udover indeværende analyse-mæssig sammenhæng.

### ***Erfaringerne med rekruttering af deltagere til fokusgruppe***

På forhånd var det givet, hvilke uddannelser deltagerne skulle rekrutteres fra. Fra de to fakulteter var der udvalgt store som små studier på bachelor, master og videreuddannelsesniveau såvel som dansk- og engelsksprogede uddannelser. Deltagerne skulle på denne baggrund være studerende og undervisere tilknyttet studierne BA, BA (IT & Eng), Cand. ling. merc., HA, HA (IB), CM (Dat.), CM (MAC), CM (IBS), HD-regnskab, ED 2.del og MPA. Det ønskede antal deltagere var fastlagt til 10 personer, dermed kunne fokusgruppen brydes ned i delgrupper med henblik på særskilt interview med henholdsvis de studerende og undervisere.

Oplysninger om hvilke undervisere, der er tilknyttet de udvalgte uddannelser, blev indhentet fra studiesekretariatene. Kontaktoplysninger om alle studerende og undervisere blev kørt gennem HSAS og personaleregistreringssystemet. Således var der en database

til rådighed, hvorfra der kunne foretages tilfældig udvælgelse af studerende og undervisere for hver uddannelse.

På nogle af de store dagstudier har hensynet til rekruttering af studerende for hver årgang betydet, at ikke alle hold fra hver årgang indgik i rekrutteringspuljen.

I forbindelse med rekruttering af underviserne var det målet at få eksterne undervisere, så vel som fastansatte undervisere og PhD'er med i hver fokusgruppe. Det var dog svært at opfylde dette ønske, dels fordi der ikke var knyttet eksterne undervisere eller PhD'er til alle studier og dels var nogle eksterne undervisere forhindret grundet erhvervsarbejde.

Rekruttering af deltagerne foregik ved, at der først blev udsendt en invitation med posten til en gruppe studerende og undervisere tilknyttet hver de 11 udvalgte uddannelser. Der blev udsendt til 3 gange så mange personer, som der skulle bruges til hvert interview, dvs. godt 300 invitationer i alt. I invitationen var der fastlagt en dato for fokusgruppeinterviewet. Efterfølgende blev de inviterede personer kontaktet telefonisk for at opnå deres stillingtagen til invitationen. Kunne de inviterede ikke den pågældende dato, blev de blevet spurgt, om de ville kunne deltage på en alternativ dato for det tilfælde, at der ikke kunne skaffes nok deltagere til den planlagte dag.

I tre situationer, var kontaklisten med studerende udtømt uden det ønskede antal positive tilsagn var opnået. I det ene tilfælde blev der sendt en invitation med e-mail til hele studiet (HD-regnskab). I invitationen opfordredes til at melde tilbage, hvis de var interesseret i at deltage. Efter e-mail invitationen blev der fulgt op via telefonisk kontakt. En person meldte selv tilbage via e-mail. I to andre tilfælde blev der ringet op til en ny gruppe studerende uden forudgående orientering om interviewet.

Der blev rekrutteret mellem 6 og 11 personer til hvert interview, altid flere studerende end undervisere, og minimum 2 undervisere. Frafald var et problem i enkelte tilfælde. To gange blev der foretaget enkeltinterview af en studerende og en gang udeblev underviserne. Generelt mødte 1-2 studerende ikke op, mens frafald blandt underviserne var meget lavt.

### ***Databearbejdningsprocessen***

Som det fremgår af dokumentationen, er rapporten udarbejdet på basis af et omfattende datamateriale. Der er gennemført 11 fokusgruppeinterview á 3 timer, dvs. i alt 33 timers video- og lydoptagelse. Vi vurderer, at vi via fokusgrupperne har indsamlet ca. 2.500 udsagn fra studerende og undervisere, der knytter sig til forestillinger om og beskrivelser af læringsmiljøet ved CBS.

Respondentudsagnene er efterfølgende struktureret i arbejdsskemaer ift. interview-guidens temaer. Det har givet 3 arbejdsskemaer for hhv. studenter-, fælles og undervisergruppen med hver 11 rækker (11 studier) gange 10 kolonner (interviewrammens hovedtemaer m.v.). På basis af disse oversigter har vi identificeret 54 indholdstemaer, som går på tværs af de forskellige respondentgruppers input. Disse 54 indholdstemaer er beskrevet i rapporten, og de er overordnet opdelt ift. læringsmiljø i studenterperspektivet, læringsmiljø i underviserperspektivet, arbejdsmiljø i underviserperspektivet samt fysiske rammer i studenter- og undervisningsperspektivet.

## Forestillinger om læringsmiljø - studenterperspektiver

I sin karakteristik af det gode læringsmiljø lægger de studerende vægt på mange forskellige temaer. Her er de mest markante og udbredte temaer udvalgt og struktureret i 7 overordnede grupper:

1. Undervisningsformer
  - a. Gruppearbejde
  - b. Kombinationsforløb
  - c. Studenterdeltagelse
2. Undervisningsindhold
  - a. Input fra virkeligheden
3. Læringsmål og krav
  - a. Evaluering med konsekvens
  - b. Krav til studenteradfærd
  - c. Klare mål
  - d. Forståelse af faglig profil
4. Studerende adfærd, roller og kompetencer
  - a. Frihed under ansvar
  - b. Tilrettelæggelse og struktur
5. Underviserens adfærd, roller og kompetencer
  - a. Engagement
  - b. Feedback
  - c. Underviserens pædagogiske kompetence
  - d. Underviserens forskellige roller
6. Omgivelser – levende socialt studiemiljø
  - a. Velfungerende socialt miljø
  - b. Konkurrencementalitet
  - c. Studierelevant job
7. Omgivelser – næradministrative strukturer
  - a. Intensive forløb skaber fokus
  - b. Sammenhængende CBS administration og kommunikation
  - c. Sammenhæng mellem fag

I det efterfølgende vil grupperne såvel som de underliggende temaer blive behandlet.

### **1. Undervisningsformer**

I sin karakteristik af det gode læringsmiljø inddrager de studerende en række temaer, som knytter sig til undervisningsformerne fra deres studium. Temaerne er gruppearbejde, kombinationsforløb, dialog og diskussion i undervisningen samt studenterdeltagelse.

## A. Gruppearbejde

Det er en udbredt opfattelse blandt de studerende, at gruppearbejdsprocesser som udgangspunkt er en effektiv undervisningsform, om end den ofte er mere ressourcekrævende end tilsvarende individuelle arbejdsprocesser.

Mange studerende arbejder i faste grupper igennem store dele af studieforløbet, og gruppen bliver dermed et vigtigt socialt og fagligt omdrejningspunkt. Men også uformelle grupper spiller en rolle i læringsprocesserne.

*"Undervisningen lægger op til at man arbejder sammen. Ikke at alt er gruppebaseret i projekter som på RUC. Mange projekter producerer man selv, men man diskuterer problemer med hinanden, i grupper."* [studerende, BA it & eng]

Underviserne er, som de studerende, begejstret for gruppeprocesserne.

De studerende oplever ofte, at selve gruppedannelsesprocessen kan skabe splid på holdet, hvor underviseren dog som oftest træder ind og agerer problemløser.

*"Det kan være svært at etablere grupperne. Ofte er man en del af mange forskellige grupper i løbet af semestret."* [studerende, cm mac]

Mange af de aftenstuderende vægter gruppearbejdet generelt lavere, pga. at det større ressourcetræk harmonerer dårligt med en aktiv erhvervskarriere.

*"Jeg oplever selv at jeg er presset i min hverdag. Bare det at skulle sætte sig ind i stoffet er en stor opgave. Hvis jeg så også skal reflektere over stoffet, så jeg kan indgå i et gruppearbejde, så synes jeg det er en meget stor opgave. Jeg har oplevet nogle gruppearbejder, som ikke har rykket så meget."* [MPA-studerende].

## B. Kombinationsforløb

De studerende synes at have en nuanceret forståelse af fordele og ulemper ved forskellige undervisningsformer, og de har derfor sjældent egentlige 'favoritter'. Der tales således i stor udstrækning om den positive effekt ved variation i undervisningsformer. De positive læringsoplevelser, der berettes om, tager således afsæt i det rette 'mix' af fx forelæsning, øvelseshold og gruppearbejde. Underviserne nikker fra deres side genkendende til disse mekanismer, men erkender også, at ressourcemæssige begrænsninger ofte er afgørende for den eller de valgte undervisningsformer.



### C. Dialog gennem diskussion

De studerende efterspørger gennemgående dialog og diskussion som et vigtigt element i undervisningsformen. Dialog er iflg. de studerende med til at bryde monotonien, og dialog kan være lærerig, fordi den involverer holdninger og stillingstagen til grundlaget for undervisningens indhold.

*"Der er stor forskel på undervisningen. på grunddelen og overbygningen. På overbygningen er der mere dialog mellem underviser og studerende. Det virker mere motiverende."* [studerende, cm dat]

De studerende foretrækker, at dialogen er underviserskabt, da den studenterbaserede dialog ofte initieres af en snæver gruppe af studerende. Dialog skal dog helst være baseret på frivillighed, idet gammeldags overhøring opleves negativt, og det kan få studerende til at udeblive fra undervisningen. Dialog i større forelæsningsgrupper er vanskelig, hvilket ofte får de studerende til at undlade at reagere på spørgsmål eller provokationer. Når de studerende taler om dialog med underviseren, angår det også før/efter undervisningssituationer, f.eks. i forbindelse med vejledning.

Underviserne anerkender værdien ved dialog, men påpeger, at det kræver engagerede studerende, ligesom dialogen ofte bliver klemmt af stoftrængsel.

*"Det er ikke helt tilfredsstillende at have så lidt kontakt med de studerende. Der er meget, der skal nås.. og så bliver det hurtigt mig, der står og rabler noget af hele timen..."* [Ekstern underviser, BA]

### D. Studenterdeltagelse

*"Jeg har oplevet en del tankpasserpædagogik. Der er blevet fyldt meget viden på her i det første semester. Der er nogle intentioner om at gøre undervisningen meget deltagerorienteret. Men jeg tror, det er urealistisk ift. det højere ambitionsniveau, der er omkring teoriindlæring."* [studerende, MPA]

Størstedelen af de studerende taler positivt om undervisningsformer, som inddrager de studerende, fx gennem casepræsentationer, konkurrencer, spil, etc. – seancerne er bl.a. med til at skabe variation i undervisningen. Det er dog ikke altid muligt at realisere ambitionerne pga. stoftrængsel og store hold. Ofte fungerer studenterdeltagelsen også kun, hvis det er et obligatorisk indslag.

*"Studenterpræsentation fungerer kun, når det er obligatorisk. Det siger noget om engagementet: hvis de ikke skal til eksamen i det, gør de studerende ikke noget ved det – så vælger de det fra."* [ekstern lektor, BA eng]

Deltagelse må iflg. de studerende ikke foregå i en form, hvor kun de direkte involverede er aktive. Underviser og hold skal sikre sig, at tilhørerne også motiveres.

*"De bedste undervisningsforløb er der, hvor de studerende har været aktive og været i centrum. Det er de faktisk glade for. De kan godt lide fx opponering."* [lektor, cm ling]

## **2. Undervisningsindhold**

Med hensyn til undervisningens indholdsmæssige sider efterspørger samtlige studerende relevante og gerne aktuelle inputs fra virkeligheden. De studerende har før studie-start en opfattelse af, at CBS på dette punkt differentierer sig fra fx universiteterne.

### **A. Input fra virkeligheden**

De studerende efterspørger undervisning, som gennem inddragelse af aktuelle cases og eksempler eksemplificerer teorier og modeller. Det er med til at give de studerende et billede af de jobs, virksomheder og industrier, som de senere skal være en del af.

Aftenstuderende tenderer at stille 'virkelighedsinputs' som krav, hvor dagsstuderende lettere accepterer rendyrket akademisk undervisning. Til gengæld er studerende uden erfaringsbase (typisk dagstuderende på grunduddannelsen) afhængige af underviserinddragne eksempler.

*"De aftenstuderende har distance til den akademiske verden, de er mere kontante og resultatorienterede – de dagstuderende sætter ikke så mange spørgsmål ved det akademiske, fordi de tror, det er sådan, det skal være."* [lektor, ed 2. del]

Underviserne anerkender værdien ved casebaseret undervisning, men påpeger også her, at denne undervisningsform kræver grundig forberedelse og dermed ressourcer.

## **3. Læringsmål og krav**

De studerende efterspørger klare mål for undervisningen. Dels fordi forskellige læringsforløb således kan evalueres; og dels fordi underviserne skal kunne stille eksplicite krav til de studerende ud fra givne læringsmål. De studerende efterspørger endvidere klarere formidling af, hvilken faglig profil de forskellige fag og studier giver dem.

### **A. Evaluering med konsekvens**

De studerende diskuterer sjældent det overordnede forløb med underviseren. Underviseren skaber sjældent anledning, og de studerende mangler ofte sprog til fx at diskutere undervisningens pædagogiske indhold.

De studerende oplever den formelle, skriftlige evaluering som uinteressant ift. påvirkning af egen læringssituation (den får først betydning for senere årgange).

De studerende møder også undervisere, som gennemfører en mundtlig evaluering med holdet i løbet af semestret, men de studerende føler sjældent, at deres tilbagemelding til underviseren får konsekvens

*"Som underviser får man evalueringsskemaerne et år efter den gennemførte undervisning og så ved man ikke, hvad man skal bruge det til. Det er en ufrugtbar metode. Jeg bruger i stedet mundtligt evaluering løbende i mine timer." [lektor, cm dat]*

Studerende ved betalingsuddannelserne finder sig ikke i konsekvensløse evalueringer; de vælger oftere at klage.

Underviserne mener, at de studerende finder sig i for meget og kun sjældent reagerer på uhensigtsmæssigheder.

## **B. Krav til studenteradfærd**

De studerende ønsker, at der stilles krav til dem. Krav, som ligger ud over krav om deltagelse og bestået karakter. Ifølge de studerende virker forståelige og opnåelige krav motiverende, ligesom krav muliggør egenkontrol, styring og forøger disciplin. Manglende krav kan være med til at underminere læringsprocessen.

*"I år er det sådan nogle 'lallefag', vi har – det handler bare om at få opgaverne godkendt, og forløbet har ikke noget at gøre med det, vi skal aflevere til eksamen. Så hvorfor skal vi sidde der til undervisningen? Det er bare ærgerligt, at man ikke skal til eksamen i fagene, for så gør man ikke så meget ved det..." [studerende, BA]*

Behovene for kravstillelse øges tilsyneladende igennem studieforløbet. Således efterspørger de ældre studerende flere krav, i takt med en øget selvstændighed i studieindsatsen, end de yngre.

*"Det er svært med læringsmiljøet, fordi vi kommer så mange forskellige steder fra. Der bliver let mange gentagelser, fordi der ofte tages hensyn til laveste fællesnævner. Der bør sættes krav til, hvad du skal kunne for at tage uddannelsen, for at vi kan finde niveauet." [studerende, cm ibs]*

Underviserne forstår studenterbehovet for krav, men de søger også at levere undervisning, så alle kan være med. Derfor holder de også ofte igen med en væsentlig udbygning af krav til de studerende.

### C. Klare undervisningsmål

*"Mine karakterer viser hvad jeg har lært, men hvis jeg virkelig skal lære skal jeg gøre det anderledes end det jeg bliver målt på!"* [studerende, cm ibs]

De studerende efterspørger klare mål i hvert enkelt fag. Mål, der kommunikerer klart om hensigten med et fag. Og mål, der motiverer og forklarer om fagets vigtighed og anvendelsesmuligheder samt mål der styrer arbejdsindsats og prioritering.

Underviserne oplever værdi ved at investere meget undervisningstid i eksplicit formulering af undervisningens formål.

*"Det handler om at få en professionel indføring stoffet – en struktureret gennemgang: Hvad vil vi med faget. Underviserne må gerne være mere professionelle end faglig.*

*Professionel i forhold til at fastholde os til det tilrettelagte. Man vil som studerende vide, hvad det er, man skal foretage sig, der hvor man er."* [studerende, cm mac]

### D. Forståelse af faglig profil

De studerende søger klarhed over, hvilken faglig profil deres uddannelse fører dem til. I deres kontakt med undervisere og erhvervsliv søger de rollemodeller og indsigt i, hvad færdige kandidater beskæftiger sig med.

Særligt overbygningsstuderende savner overblik over, hvilke fagkombinationer der skaber hvilke profiler, og hvordan disse hænger sammen med arbejdsmarkedsmæssige krav.

## 4. Studerendes adfærd, roller og kompetencer

De studerende vægter de mange frihedsgrader ved studielivet og det tilhørende ansvar som et vigtigt element i opfattelse af læringsmiljøet. For de fleste studerende er fags og studiers strukturering dog afgørende for fremdriften i egen læring.

### A. Frihed under ansvar

De studerende taler om vigtigheden af at have mange frihedsgrader i studieforløbet. Frihedsgrader i betydningen: Frihed til at vælge fag og deltagelse til/fra og ansvar for egen studie gennemførelse, men sjældent tales om ansvar for fastlæggelse af indhold og mål for undervisningen. Et ansvar, som de studerende næsten placerer entydigt hos underviseren. Underviserne oplever den det samme 'begrænsede' ansvar for egen læring fra de studerendes side.

*"De studerende vil gerne have mere ansvar, men de tager ikke imod det."* [ekstern lektor, BA eng]

## B. Tilrettelæggelse og struktur

De studerende værdiansætter fagene ift. fagenes tilrettelæggelse og strukturering. De studerende ser nøje på, hvorvidt faget har en klar og logisk opbygning, fx en lektionsplan, som hjælper til organisering af studiearbejdet. De vurderer løbende, hvor godt underviseren kommunikerer, følger og reviderer planen, ligesom nem adgang til studiematerialer, bøger mv. er en vigtig faktor. Endelig ser de studerende nøje på, hvorvidt der er en klar sammenhæng mellem det enkelt fag, studiets overordnede formål, eksamensformer, aktiviteter i andre fag etc.

*"Den gode lektionsplan giver et overordnet emne for lektionen og strukturerer min læring."* [studerende, cm mac]

De 'ældre' studerende synes at opnå en selvstændighed med den effekt, at de tilsyneladende slækker en anelse på strukturkravet. Dette kommer til udtryk ved et større ønske om øget indflydelse på tilrettelæggelse.

*"Jeg har tit fået kritik for, at jeg ikke havde nok struktur. Det er et dilemma i forhold til mit ønske om meget dialog med de studerende."* [ekstern lektor, HA almen]

Underviser billiger kravet om struktur, men bemærker også, at for meget struktur kan hæmme dynamik og dialog.

*"I de studerendes hoveder er fagene i kasser og strukturer, og når faget er slut, så er det slut – så pakker de deres viden væk - de er ikke gode til at overføre til andre sammenhænge. Måske er det, fordi vi har lavet strukturerne på forhånd."* [lektor, cm ling]

## 5. Underviserens adfærd, roller og kompetencer

I de studerendes oplevelse af det gode læringsmiljø indgår underviserens engagement, evne til at give konstruktiv feedback samt pædagogiske evner som vigtige faktorer. Endvidere vurderes underviserens evne til at håndtere flere forskellige roller i relationen til de studerende (fx fageksperten og vejlederen). Det er vigtigt, at underviseren kan veksle mellem flere roller samtidig med at være i 'øjnehøjde' med holdet.

### A. Engagement

De studerende forlanger engagement hos undervisere og medstuderende. Engagementet hos underviseren er med til at gøre undervisningen dynamisk og interessant.

*"En god underviser er en, der kan få de studerende til at interessere sig for faget – selv når de studerende som udgangspunkt synes, at faget er kedeligt."* [studerende, BA it & eng]

Engagement blandt de studerende handler bl.a. om at indgå aktivt i både faglig og sociale sammenhænge.

*"De bedste fag er båret igennem af underviserens engagement: At de er gode til at lære fra sig og ikke kun taler i teori og paragraffer. At de gider fortælle de samme ting flere gange, hvis man ikke forstår."* [studerende, cm ling]

Underviserne anerkender engagementets betydning og efterspørger ligeledes engagement fra de studerende.

## **B. Feedback**

De studerende efterspørger undervisere, som løbende giver holdet og den enkelte klar og præcis tilbagemelding på faglige og processuelle kompetencer. Feedbacken fungerer bl.a. som løbende temperaturmåling på hold og individ, ligesom løbende feedback mindsker overraskelser ved eksamen – altså når de studerende kender deres underviser og det faglige niveau.

De yngre dagsstuderende på grunduddannelserne efterspørger i højere grad underviserens eksplicitte feedback.

Underviserne pointerer, at feedback kræver tid samt at de studerende kan tåle og er modtagelige over for kritik.

## **C. Underviserens pædagogiske kompetence**

De studerende er dog velvidende om, at undervisere er og bør være forskellige, og som alle andre individer rummer stærke og svage sider. En gennemgående karakterisering af underviseren er diktonomien mellem hhv. konservativ/monolog og moderne/dialog.

*"Der er himmelvid forskel på underviserne. Der er de konservative, stringente, og så er der de mere åbne og dialogbaserede undervisere."* [studerende, cm mac]

Der synes at være en tendens til, at studerende vurderer egenskaber, der læner sig op ad 'moderne' og 'dialogbaseret', højere end det 'konservative'. Imidlertid ønskes også 'stringens', hvilket komplicerer opstilling af egentlige arketyper.

De studerende værdsætter undervisere, som igennem kvalificeret formidling og pædagogik formår at gøre de studerende interesserede i stoffet.

*"De undervisere, der forstår at "træde lidt ned" til os studerende, er de bedste"* [studerende, cm mac]

*"Det, som jeg har fået meget ud af, var øvelsestimer, hvor ældre studerende underviste os. Det gode var, at der ikke var en barriere mellem dem og os. Der er ofte for stor afstand til de 'rigtige'*

*undervisere. Man kunne mærke, at mange undervisere er mere forskere end undervisere, og derfor ikke har fokus på deres målgruppe.” [studerende, cm dat]*

Idet de studerende sjældent stiller spørgsmålstejn ved undervisernes faglighed, opgøres forskellen på gode og dårlige undervisere ofte ved en vurdering af de pædagogiske og formidlingsmæssige evner.

Hovedparten af underviserne anerkender pædagogikkens vigtighed, dog er der undervisere, som takserer faglighed højere end pædagogik.

*”Teorien er vores kernepunkt – pædagogikken må underlægge sig dette.” [lektor, cm mac]*

#### **D. Undervisernes forskellige roller**

De studerende værdsætter undervisere, som formår at håndtere flere roller ift. de studerende. Underviseren skal ofte kunne udfylde rollerne som:

- Forelæseren – formidle svært tilgængeligt teoretisk stof
- Facilitatoren – facilitere fx den faglige diskussion på holdet
- Vejlederen – individuel og gruppevis faglig sparring
- Mentoren – en underviser, der som personlig vejleder følger den studerende igennem længere forløb.

*”På grunduddannelse var det meget doserende undervisning. På overbygningen fungerer underviseren mere som en facilitator. Den ændring er værdifuld.” [studerende, cm dat]*

Underviserne opfatter alle overnævnte underviserroller som relevante for de studerendes læring, men mener også, at udfyldelse af de forskellige roller kræver væsentlige ressourcer.

*”I dag har man jo snarere rollen som vejleder end som lærer. Det handler om at arbejde med de studerende i læringsprocessen.” [lektor, cm ling]*

#### **6. Omgivelser – levende studiemiljø**

De studerende inddrager i deres beskrivelser af og forestillinger om det gode læringsmiljø mange aspekter, der vedrører studiemiljøet ved CBS. Her spiller særligt den sociale dimension en stor rolle, både i sammenhæng med det generelle studiemiljø men også ift. holdkulturelle problemstillinger, fx konkurrence på holdet og i studiegruppen. Endvidere diskuterer de studerende værdien ved at engagere sig i et studierelevant job.

## A. Velfungerende socialt miljø

*"Studiemiljøet her ved CBS kan være enormt socialt, hvis man altså selv opsøger det."* [studerende, cm ling]

De studerende opfatter den sociale dimension som afgørende vigtig for læring, særligt når undervisningen sigter mod at tage udgangspunkt i dialog og gruppearbejde. Det sociale aspekt motiverer til fremmøde på trods af skoletræthed. De sociale relationer skabes meget tidligt på studiet.

*"De grupper vi dannede i de første uger holder stadig sammen – det er i de grupper man socialt og også fagligt lægger sit fokus."* [studerende, BA it & eng]

De studerende oplever dog, at CBS kun gør meget lidt for at facilitere de sociale rammer, de sociale elementer baseres på de studerendes initiativ.

*"Det, der kendetegner en studerende, der gennemfører vores studium, er, at vedkommende har engageret sig socialt. Skolen her mangler at gøre noget for, at det sociale fungerer. Der er intet fra skolens side, der er med til holde folk sammen."* [studerende, cm dat]

Overbefolkning og snævre fysiske rammer gør, at en stor del af det sociale liv må foregå uden for CBS. De sociale rammer der skabes på CBS, levner ifølge respondenterne ikke rum nok for faglig refleksion.

*"Der er ved at være for mange studerende her på CBS. Før mødtes vi i Nexus, det gør vi ikke mere, fordi der kommer for mange mennesker. Det er nærmest upassende at diskutere fagligt i den diskoteksstemning, der er dernede."* [studerende, cm dat]

Det sociale aspekt har uden tvivl størst fokus på dag- og grunduddannelserne, men spiller også en rolle for overbygnings- og aftenstuderende.

*"Vi mangler i nogen grad også et introforløb på overbygningen – det er vigtigt at føle sig tryk med de nye studiekammerater, hvis man skal debattere med dem i undervisningen."* [studerende, cm ling]

Aften- og grunduddannelsesstuderende har deres primære sociale base andetsteds, ligesom overbygningsstuderende ofte etablerer familie og får studiejobs, som er med til at flytte det sociale fokus.

*"Det giver en vist form for tryghed her i miljøet, at man får lært hinanden at kende og får diskuteret nogle fælles problemstillinger. Jeg kan sagtens leve uden, men det er vældig rart."* [studerende, MPA]



Underviserne forholder sig kun i ringe grad til dette tema. En mulig forklaring kan være, at det ikke knytter sig direkte til undervisningssituationen, som er underviserens umiddelbare (og indirekte) berøringsflade med holdkultur og studiemiljø.

### **B. Konkurrencementalitet**

De studerende motiveres gennem positiv konkurrence på holdet. Konkurrence kan opstå fx gennem underviserinitieret opgaveløsning og spil. Det er vigtigt, at konkurrence modereres af underviser såvel som af holdet selv, således at der ikke skabes negativ konkurrence.

*"F.eks. kan studiejobs være et udtryk for den konkurrence, der er på et hold – hvem får det bedste studiejob. Vi konkurrerer med hinanden, og det er ikke nødvendigvis negativt, men det er meget udpræget. Vi konkurrerer også på karakterer."* [studerende, HA IB]

Studier med højt adgangskrav og høje faglige krav til de studerende tenderer til at være mere konkurrenceprægede.

Underviserne oplever ligesom de studerende, at positiv konkurrence kan være sundt for læringsmiljøet.

*"Jeg underviser i et meget kompetitivt miljø. Mine studerende er optaget på baggrund af at have et højt gennemsnit. Det kræves af dem, at de arbejder hårdt og derfor kan de presses til mere end andre studerende her."* [professor, HA IB]

### **C. Studierelevant job**

Mange studerende lægger vægt på skabelse af relationer til afgangsvirksomheder allerede i studieforløbet. Derfor tager mange studerende studentersjob for at skabe platform for en ansættelse efter studiet. Flere af de studerende får studentersjobs, hvor det er muligt at aktualisere indlært stof.

Forestillinger og diskussion af dette tema varierer ift. alder og sted i studieforløbet, idet det ofte først er senere på studiet, at egentlige fagligt relevante jobs kan søges og besættes af de studerende.

## **7. Omgivelser – næradministrative strukturer**

Ligesom studiemiljøet står som et vigtigt fundament for et velfungerende læringsmiljø, er den del af de studerendes omgivelser, som omfatter CBS administration og tilhørende kommunikation, her kaldet de næradministrative struktur, centrale. Her ses særligt på organiseringen af læringsforløb, sammenhæng mellem de enkelte læringsobjekter, sammenhængen mellem de administrative funktioner som de studerende møder, samt den information de modtager om studiet.

### **A. Intensive forløb skaber fokus**

De studerende taler positivt om kortere og mere intensive læringsforløb (fx arbejdsdage, workshops, quarters frem for fx semestre). Det fokus og den overskuelighed, som de studerende møder i disse intensive forløb, er stærkt motiverende. Dermed vægter de studerende kortsigtede og hurtigere realiserbare læringsmål højt.

*"Det er svært at være aktiv i alle sine fag på en gang – for jeg kan ikke fordybe mig i mange forskellige emner."* [studerende, cm ling]

Underviserne finder også intensive forløb attraktive, idet afgrænsede undervisningsforløb fungerer bedre end konstant undervisningsbelastning.

*"Det er rart at undervise ved de koncentrerede forløb. Det gør, at man i perioder kan koncentrere sig om at undervise, og i andre perioder kan man koncentrere sig om forskningen."* [professor, HA IB]

Underviserne gør dog opmærksom på, at disse forløb ikke altid træner de studerende i at have flere bolde i luften på en gang.

*"Jeg har haft virkelig gode oplevelser med et intensivt kursus i en koncentreret periode, hvor de studerende kun har ét kursus. Der sker virkelig et ryk i de studerendes læring. Jeg får gode evaluering, fordi de studerende har fået lov til at fokusere. Men det skal kun være en gang imellem – man kan ikke lave hele uddannelsen på den måde."* [lektor, cm ling]

### **B. Sammenhængende CBS-administration og kommunikation**

De studerende vægter det højt, at det bagvedliggende studieadministrative system fungerer, og at der kommunikeres korrekt og rettidigt mht. til fx studieordninger, tilmeldingsfrister, eksamensprocedurer mv. De studerende fortæller mange positive historier om 'Studiesekretæren', som får forløbet til at køre gnidningsløst.

Studerende ved betalingsuddannelser finder sig i mindre friktion og klager oftere.

Underviserne nikker genkendende til de problemer, der opstår, når administration og kommunikation ikke fungerer. Her oplever og modtager underviserne ofte de studerendes frustrationer. Underviserne oplever ofte også selv rigiditet i de administrative processer.

### **C. Sammenhæng mellem fag**

De studerende har behov for at sætte de enkelte fag ind i en større sammenhæng. Derfor efterspørger de ofte hos underviserne koblinger mellem forskellige fag. De studerende oplever mange undervisere, som ikke kender til sammenhængene mellem forskellige fag.

På grunduddannelsen formår mange studerende ikke eksplicit at formulere dette behov, men registrerer det positivt, når det er til stede hos en underviser. Mange overbyggningsstuderende arbejder med individuel fagsammensætning, hvorfor ansvar for skabelse af sammenhæng i høj grad er eget ansvar.

*"Alle fag er meget atomiserede, derfor kan de studerende engang imellem blive meget forvirret, fordi det kan være svært at se sammenhængen."* [lektor, cm ling]

Underviserne oplever efterspørgslen efter sammenhæng fra de studerende.

*"De studerende skal spænde over mange forskellige fagligheder. De studerende er forståeligt meget forvirrede. Jeg tror først hele uddannelsen til sammen danner helheden for de studerende."* [lektor, cm dat]

Underviserne ønsker at kunne give de studerende denne sammenhæng, men har ofte ikke ressourcer til at sætte sig ind i søsterfag.

*"Der er ikke meget officiel koordinering i mellem fagene. Jeg har ikke selv investeret tid i at finde ud af, hvad der foregår i de andre fag. De studerende savner sammenhæng – undervisernes baggrund er så forskellig."* [professor, HA IB]

Samtidig peger underviserne på, at nogen studerende ikke formår at skabe denne sammenhæng, selvom den er eksplicit.

*"Selvom jeg har et hold i to forskellige fag, forstår de studerende ikke, at det ene har indflydelse på det andet. De sætter det hele ind i små kasser. De glemmer det ene fag, når de går ind til de næste - de læser sjældent studiehåndbogen."* [ekstern underviser, BA]

### **Det dårlige læringsmiljø**

Ovenfor er gennemgået de markante temaer, som de studerende har lagt vægt på i deres karakterstik af det gode læringsmiljø. Der er bevidst lagt vægt på det gode læringsmiljø. De studerende har dog også artikulere faktorer, som de ser som medvirkende årsager til at skabe et dårligt læringsmiljø, heraf er flere negationer af de 'positive' temaer. Her kan bl.a. nævnes:

- Teori for teoriens skyld – manglende kobling til eksempler og dagligdag
- Manglende rammer for socialt samvær fra højskolens side
- Studenterpræsentationer hvor resten af holdet ikke inddrages
- Skift af lokaliteter mellem lektioner er stressende
- Underviser overrasker til eksamen

- Ufleksibelt karaktersystem skaber målstyrede studiestrategier og undervisningsforløb

### *Delkonklusioner – studerende*

På basis af de optegnede temaer for de studerendes opfattelser af læringsmiljøet ved CBS, kan følgende delkonkluderes:

- I deres omtale af ovenstående temaer tager de studerende primært udgangspunkt i det formelle læringsmiljø, dvs. undervisningen (konfrontationstimerne)
- Kun når der spørges direkte til, hvor reel læring opstår, inddrager de studerende mere uformelle studiesituationer, ex. gruppearbejdet, studenterjobbet, vejledning og projektarbejde
- De studerende stiller sjældent spørgsmål ved underviseres faglighed, men ofte ved deres pædagogiske og kommunikative kompetencer
- De studerende er bevidste om, at det gode læringsmiljø også hænger sammen med deres evne til og motivation for at studere
- De studerende opererer ofte med klare mål for karrieren efter studiet, men ofte også med langt mere diffuse studieforventninger og -strategier
- Det psykiske studiemiljø karakteriseres på trods af en række stressende faktorer som værende rimeligt, og det er i høj grad studenter- og undervisergruppen, som får tingene til at fungere gennem fleksibel adfærd
- Holdkulturen synes at have nogen betydning for læringsmiljøet herunder deltagelse og fremmøde ved undervisningen.

Der er igennem undersøgelsesmaterialet identificeret følgende forskelle mellem de studerendes opfattelse af henholdsvis læring og undervisning:

- Stedsbestemt undervisning er lig med læringsrummet (på det umiddelbare bevidsthedsplan)
- Eksamensformer fokuserer læreprocessen og ekskluderer medlæringen
- Der arbejdes generelt ikke proaktivt og systematisk med uformelle rammer, anvendelse af disse forekommer derimod tilpasningsorienteret
- Læringsudbyttet fra undervisning kan/skal kunne pakketeres, konsumeres øjeblikkeligt og eventuelt lagres eller anvendes i andre sammenhænge
- 'Problembaseret læring' og 'gensidig ansvar for egen læring' (GAFEL) er ikke et naturligt krav blandt studerende.

Mange af de ovenstående temaer er, som det fremgår af det efterfølgende underviserperspektiv, ikke unikke for de studerende. Det er i den forbindelse interessant at se på, hvordan underviserne nuancerer disse gennemgående temaer og hvilke elementer underviserne vægter ift. de studerende.

## Forestillinger om læringsmiljø – underviserperspektivet

Ligesom de studerende lægger underviserne i deres karakteristik af det gode læringsmiljø vægt på mange forskellige temaer. Temaerne er som for de studerende struktureret ved grupperingerne:

1. Undervisningsformer
  - a. Dialog med de studerende
  - b. Mindre, intime hold
  - c. Gentagelse af pointer i flere medier
  - d. Vekselvirkning mellem formidling og inddragelse
2. Undervisningsindhold
  - a. Tid til faglig refleksion
  - b. Relationer og netværk til eksterne undervisere
3. Læringsmål og krav
  - a. Dynamiske eksamensformer
  - b. Eksplicit formulering af stoffets relevans
4. Studerende adfærd, roller og kompetencer
  - a. Opmærksomhed fra de studerende
5. Underviserens adfærd, roller og kompetencer
  - a. Mulighed for at undervise inden for eget forskningsfelt
6. Omgivelser – levende socialt studiemiljø
7. Omgivelser – næradministrative strukturer
  - a. Ansvar og selvstændighed i tilrettelæggelsen af fag
  - b. Ressourcer til vejledning
  - c. Ressourcer til udvikling af fag

I det efterfølgende vil såvel grupperne som de underliggende temaer blive behandlet.

### **1. Undervisningsformer**

Under emnet undervisningsformer taler underviserne bl.a. om den vigtige dialog med de studerende, værdien ved at undervise mindre hold, værdien ved at kunne gentage vigtige læringspointer overfor de studerende i flere medier samt effekten ved at kunne veksle mellem underviser- og studenterstyret undervisning.

#### **A. Dialog med de studerende**

*"Tovejskommunikationen mellem underviser/studerende er ok, men dialogen imellem de studerende i undervisningen er ikke lade sig gøre. Klassestørrelsen er simpelthen grotesk." [lektor, cm ibs]*

Underviserne værdsætter faglig dialog med de studerende både i og uden for undervisningsrummet. Dialogen foregår dog oftest i undervisningsrummet, da mange undervisere sjældent møder de studerende uden for undervisningslokalet, med mindre der er tale om decideret vejledning.

*"De studerende lærer mere af at formulere deres eget standpunkt end at høre mit."* [lektor, cm mac]

Underviserne opfatter dialogen som et vigtigt læringsredskab for de studerende, men også for underviseren.

*"Undervisningen er et kærkomment reality-tjek i relation til min forskning."* [lektor, ba it & eng]

De undervisere, som gennemfører forelæsninger, vægter ofte dialogen mindre, idet de ift. holdstørrelser ofte finder dialog urealistisk.

*"Når klassen bliver stor, kan man lige så godt sætte en film på i stedet for selv at være der. Man kan ikke have dialog med flere end højst 50 elever. Kvaliteten af dialogbaseret undervisning falder drastisk allerede ved et mindre klasseantal."* [lektor, cm ibs]

Underviserne slår dog også på, at dialog kræver ressourcer og forberedelse samt at dialog kræver engagerede og forberedte studerende, hvilket ikke altid er det, underviseren møder i undervisningen.

*"Storholdsundervisning i auditorium er envejskommunikation, men det kan man altså ikke holde ud hele undervisningstiden, så man søger dialog, men det kan man så kun med et par stykker af de studerende. Det er bestemt ikke tilfredsstillende".* [lektor cm mac]

## **B. Mindre, intime hold**

Ifølge underviserne skaber de mindre hold det bedste fundament for læring, idet mindre hold skaber bedre grundlag for dialog. Mindre hold giver bedre plads til, at stille studerende blander sig i diskussionen samt gør det lettere at gennemføre studenteraktiverende øvelser.

*"Det er ofte dialogen mellem de studerende, der mangler – det kan du ofte kun fremmane i de små seancer."* [adjunkt cm mac]

## **C. Gentagelser af pointer i flere medier**

Ifølge underviserne kan læringseffekten øges ved at gentage faglige læringspointer i flere medier, fordi de studerende ofte gennem gentagelse får vinklet og perspektiveret de faglige pointer.

Dette kan eksempelvis foregå ved, at underviseren kombinerer spørgsmål til læsevejledning, forelæsning, gruppeøvelser, diskussion på SITESCAPE og vejledning.

#### **D. Vekselvirkning mellem formidling og inddragelse**

Underviserne oplever værdi ved at kombinere forelæsning og envejskommunikation på den ene side med studenteraktiverende undervisning på den anden. Det være sig foredrag, hvor underviseren som 'ekspert' fremlægger dele af stoffet og kombinerer med fx gruppeøvelser og -fremlæggelser.

*"Vi skal fylde mange introducerende fag på de studerende. Derfor er det nødvendigt med et vist antal forelæsninger, simpelthen fordi, de skal lære nogle grundlæggende færdigheder. Det vigtige er så, at forelæsningerne følges op af øvelser, som inddrager de studerende."* [lektor, BA it & eng]

### **2. Undervisningsindhold**

I forbindelse med undervisningsindhold lægger underviserne vægt på muligheden for både underviser- og studenterrefleksion i undervisningen. Endvidere vægtes muligheden for at inddrage eksterne virksomheder i undervisningen højt.

#### **A. Tid til faglig refleksion**

Underviserne oplever værdifuld læring, når der bliver tid til faglig refleksion i forbindelse med undervisningen. Her tænker underviserne både på egne refleksioner foran holdet, men også på fælles refleksioner som et vigtigt læringsredskab, dvs. refleksioner i dialog mellem underviser-studerende og studerende-studerende.

*"Jeg oplever, at de studerende får meget ud af at overhøre de refleksioner, jeg gør mig om stoffet undervejs i undervisningen – jeg tænker højt foran dem. Det skal der være tid til."* [ekstern underviser, cm ib]

De studerende synes fra deres side, at det er vældig givtigt og interessant at få indblik i, hvordan underviserens egen forståelse af stoffet opbygges.

#### **B. Relationer og netværk til eksterne undervisere**

Mange undervisere ser det som værdifuldt at inddrage eksterne virksomheder i undervisningen, bl.a. fordi de studerende værdsætter og efterspørger input fra virkeligheden. CBS' tætte relationer til erhvervslivet giver ifølge respondenterne gode muligheder for dette, hvis underviseren formår at udnytte det.

Studerende understøtter med 'krav' om input fra virkelighed; at besøg fra virksomheder og andre eksterne motiverer, skaber variation og aktualiserer stoffet.

### 3. Læringsmål og krav

I deres berøring af emnet læringsmål og krav lægger underviserne vægt på vigtigheden af at italesætte formålet med undervisningen. Endvidere diskuteres vigtigheden af at kunne gennemføre eksaminer efter en form, som er tilpasset undervisningsformen.

#### A. Dynamiske eksamensformer

*"Vi har nok ofte været for slemme til en form for pensumfiksering frem for at skabe læringsforløb."* [lektor, cm ling]

Ifølge underviserne forøges udbyttet ved undervisningen, hvis både studerende og underviser kan 'forlade' eksamensfokus og diskutere stoffet ud fra dets præmisser. Underviseren oplever mange studerende, som lader deres læring blindt styre af eksamenskrav, og selv kan han også have tendens til at lade sig blive for pensumstyret. Underviserne foretrækker derfor eksamensformer, som ligger i naturlig tråd med anvendt undervisningsform.

*"Faciliteterne til eksamen er ringe. Eksamensformerne passer dårligt til uddannelsen. Det lader sig fx ikke gøre at køre eksamen med PC. Det kræver, at alle studerende selv har lydløs pc og printer med hjemmefra!"* [lektor, cm ibs]

#### B. Eksplicit formulering af stoffets relevans

*"Det er vigtigt, at underviseren er i stand til at fortælle os, hvad det er, de mener, at vi skal lære."* [studerende, cm ling]

Underviserne oplever, på lige fod med de studerende, at det er værdifuldt at bruge tid på eksplicit formulering og diskussion af formål med fag og stof.

*"Man bliver som underviser nødt til at vise de studerende, at stoffet er relevant for det, de skal arbejde med bagefter."* [ekstern lektor, HA almen]

Formål handler både om faget/kursets formål og relevans ift. uddannelsen/studiet, men lige så vigtigt i forhold til formål og relevans ift. anvendelse ude i virksomhederne.

*"Jeg oplever, at de studerende virkelig har behov for at forstå formål med faget. Hvad skal de bruge det til? Og man må godt gentage det. Det er vigtigt."* [adjunkt, cm mac]

### 4. Studerendes adfærd, roller og kompetencer

I deres opfattelser af de studerende hæfter underviserne sig særligt ved begrebet opmærksomhed.



### **A. Opmærksomhed fra de studerende**

Underviserne ønsker sig opmærksomme studerende, hvilket skærper underviserens forberedelse og engagement. Underviserne foretrækker studerende, der giver konstruktiv feedback på, hvad der fungerer godt/dårligt i undervisningssammenhæng. Underviserne ønsker sig således studerende, der stiller krav og ikke finder sig i hvad som helst.

De studerende anerkender vigtigheden af opmærksomhed og opfatter det som et nødvendigt gensidigt fænomen i relationen mellem studerende og undervisere.

### **5. Underviserens adfærd, roller og kompetencer**

I underviserens vurdering af det gode læringsmiljø fokuseres der også på temaer, som knytter sig til undervisernes egen adfærd og kompetencer. Underviserne taler særligt om værdien ved, at der er koblinger mellem undervisning og forskning/erhvervsmæssig karriere (hhv. interne og eksterne undervisere).

### **A. Mulighed for at undervise inden for eget forskningsfelt**

De interne undervisere, særligt udpræget hos de yngre forskere, der har mulighed for at undervise inden for eget forskningsfelt, udtrykker stor tilfredshed med dette. Muligheden skaber god sammenhæng mellem forsker- og undervisergerning, og det fungerer på mange måder som et 'reality-tjek' på forskningen. I det hele taget betragtes det som sundt at formidle forskning til 'læggfolk', som det udtrykkes.

De studerende finder ofte dette fænomen koblet til underviserengagement. Men de oplever også situationer, hvor undervisningen bliver for 'langhåret', når underviseren kender stoffet så indgående.

### **6. Omgivelser – levende socialt studiemiljø**

Underviserne forholder sig ikke eksplicit til dette emne; først og fremmest fordi de kun sjældent møder og kommunikerer med de studerende uden for de etablerede læringsrum - undervisningen.

### **7. Omgivelser – næradministrative strukturer**

I deres oplevelser af de næradministrative strukturer og disses betydning for læringsmiljøet, vægter underviserne særligt muligheden for som underviser selvstændigt at kunne tilrettelægge og gennemføre fag. Endvidere er behovet for ressourcer til udvikling af fag og vejledning til studerende centrale temaer for undervisergruppen.

### **A. Ansvar og selvstændighed i tilrettelæggelsen af fag**

De fag, som underviserne vægter højest, er dem, hvor de selv har ansvaret for at tilrettelægge forløb og udvikle materialer.

*"Jeg har oplevet at få ressourcer til at udvikle et nyt fag helt fra bunden. Det var meget tilfredsstillende. Efter min mening også for de studerende."* [underviser, ED 2. del]

De finder det værdifuldt at kunne give undervisningen det personlige 'præg' og finder det ofte stærkt uhensigtsmæssigt at overtage andres undervisningsplaner og -materialer.

*"Det værste, jeg har oplevet, var at overtage et fag fra en anden med kort varsel. Jeg forstod basalt set ikke meningen med materialet, og det tror jeg heller ikke, de studerende gjorde."* [underviser, ED 2. del]

Hos eksterne undervisere på grunduddannelsen er fælles fagplaner og undervisningsmateriale ofte en indiskutabel præmis.

### **B. Ressourcer til vejledning**

Underviserne finder stor værdi i forløb, hvor der er ressourcer til individuel og gruppevis vejledning. Vejledning giver anledning til den uformelle dialog med de studerende, ligesom vejledning ofte også lader de tavse studerende komme til orde. På den måde giver vejledning underviseren god føling med de studerendes faglige niveau.

*"Jeg giver mine studerende meget vejledning – langt ud over den normerede tid – men det betaler sig i sidste ende. De studerende får meget ud af det."* [professor, HA IB]

### **C. Ressourcer til udvikling af fag**

Underviserne værdsætter situationer, hvor der er ressourcemæssig mulighed for at opdatere fag, så de baseres på aktuelt og relevant undervisningsmateriale. Aktuelt stof er med til at engagere studerende.

### ***Det dårlige læringsmiljø***

Ovenfor er gennemgået de centrale temaer, som underviserne har lagt vægt på i deres karakteristik af det gode læringsmiljø. Som med de studerende er der bevidst lagt vægt på det gode læringsmiljø. Underviserne har dog også artikulere faktorer, de ser som medvirkende årsager til at et dårligt læringsmiljø opstår; heraf er flere negationer af de 'positive' temaer. Her kan bl.a. nævnes:

- Overtage andres undervisning og -materialer
- Dårlig kommunikation fra administration til de studerende kan gå ud over underviseren

- Studerende, der vælger 'udeblivelse fra undervisningen' som eneste feedback-form på sin utilfredshed med underviser eller fag
- Usikkerhed om holdstørrelser (underviserne orienteres først sent i semesteret om antal studerende, hvilket vanskeliggør tilrettelæggelse af undervisningen)
- Stoftrængsel hæmmer dialogen
- 'Overbefolkning' på holdene
- Manglende sammenhæng mellem fagene
- Manglende institutionaliserede fora for faglige og pædagogiske drøftelser.

### *Delkonklusion – underviserperspektivet*

På basis af gennemgangen af de centrale temaer, som underviserne slår an i deres karakteristik af det gode læringsmiljø, kan følgende konkluderes:

- Underviserne værdsætter de studerende og er generelt positive ift. de studerendes indstilling til undervisning
- Underviserne synes dog ikke at beskrive en dybere forståelse for de studerendes arbejdssituation og skabelse af det levende studiemiljø og de heraf afledte læringseffekter
- Underviserne oplever bl.a. et studenterpres om praksisrelevans og afvekslende undervisningsteknikker samt et modsatrettet administrativt pres om økonomisering af finansielle og fysiske ressourcer
- Mange undervisere besidder en god vilje ift. at ville levere vedkommende, engageret og motiverende undervisning, men mange undervisere oplever samtidig mangel på pædagogiske værktøjer, samt de rette fysiske, tekniske og ressource-mæssige rammer for undervisningsudvikling og -gennemførelse
- Underviserne har hverken et fælles billede af sammenhængen mellem undervisning og læring, ej heller et samlet overblik over faktorer, som bidrager til læring.

Der er igennem undersøgelsesmaterialet identificeret følgende forskelle mellem underviserens opfattelse af henholdsvis læring og undervisning:

- Undervisere har ikke et nuanceret 'sprog' vedr. læring
- Læringsbegrebet kobles sammen med undervisningssituationen og lignende formelle rum, dvs. situationer hvor underviseren har mulighed for umiddelbar indsigt og styring
- Undervisere ser ikke nødvendigvis nogen umiddelbar værdi af at opdrage studerende i princippet 'gensidigt ansvar for egen læring' (GAFEL), da indsatsen er langsigtet og egen underviserdeltagelse ofte er fragmenteret og her-og-nu
- Det er ikke alle steder legitimt at diskutere pædagogik i lærergruppen
- Dårlig pædagogik forsvares typisk med høj faglighed.

Ovenstående temaer rummer undervisernes opfattelse af hvilke vilkår, som er med til at skabe et positivt læringsmiljø for de studerende.

I gennem undersøgelsen er der imidlertid også afdækket en række temaer, som knytter sig til undervisernes arbejdsmiljø som ansatte ved CBS. I det efterfølgende gennemgås disse temaer.

## Arbejdspladsvurdering – underviserperspektivet

Som nævnt indledningsvist er der identificeret en række temaer om det gode arbejdsmiljø, som underviserne udtaler sig om.

Her skiller særligt syv temaer sig ud:

1. Synlig ledelse
2. Fora for faglig og pædagogisk udvikling
3. Frihedsgrader og autonomi
4. Arbejdsro
5. Velfungerende administrative funktioner
6. Dynamik
7. Glæden ved at følge de studerende

### 1. Synlig ledelse

Undervisere efterspørger synlig ledelse. Med synlig ledelse menes ledelsesmæssige holdninger til faglighed, undervisning og pædagogik. Blandt underviserne er der generel tilfredshed med den 'lokale' ledelse (institut- og linieledelse), hvorimod underviserne sjældent forholder sig til CBS overordnede ledelse og strategier.

*"Ledelsen ved Institutet fungerer godt. Der er mange ledere, så der opstår ikke dominans, og det er bl.a. med til at skabe dynamikken. Ledelsen ved CBS som helhed virker umiddelbart som en god ledelse, men det er lidt fjernt fra min hverdag."* [lektor, cm dat]

Temaet "synlig ledelse" fremstår som en modsætning til det senere beskrevne underviser tema om autonomi.

### 2. Fora for faglig og pædagogisk udvikling

Ifølge underviserne er det faglige samarbejde med til at inspirere og skabe fornyelse. Samarbejde med undervisere på andre institutter via uddannelseslinien er givtigt, eventuelle udfordringer i den forbindelse omtales ikke.

*"Samarbejdet med de andre forskere er godt. Her er konstant en udveksling mellem forskere – der skrives artikler og lignende."* [lektor, cm dat]

Der hersker varierende holdninger til samarbejde, som ofte afspejler forskellige institutkulturer.

Underviserne efterspørger fora, hvor de kan diskutere faglige og pædagogiske spørgsmål. Sådanne fora ønskes for at skabe uformel erfaringsudveksling samt til etablering af faglig identitet.

*"Her kan være meget ensomt. Vi har jo ingen ledelse, der blander sig i vores undervisning, og vi skal selv tage initiativet. Vi har ingen fora, hvor vi kan samles på tværs af fag. Vi savner møder, hvor det pædagogiske og faglige kan debatteres på tværs."* [lektor, cm ling]

### **3. Frihedsgrader og autonomi**

Undervisere værdsætter frihed i deres job til selvstændigt at kunne strukturere, udvikle og gennemføre fag. Endvidere at kunne definere eget forskningsmæssigt fokus.

Fastansatte undervisere sammenligner CBS-jobbet med arbejde i det private erhvervsliv. CBS er attraktivt, da man har fleksibel arbejdstid og -sted (forskning og undervisningsforberedelse).

*"Jeg sætter stor pris på den høje grad af autonomi, vi har i vores arbejde! Man vælger selv, hvordan man vil tilrettelægge sit arbejde. Konsekvensen kan selvfølgelig være, at man lægger mere i arbejdet end nødvendigt."* [lektor, cm mac]

### **4. Arbejdsro**

De interne undervisere værdsætter muligheden for at kunne 'lukke' døren til kontoret og fordybe sig i forskningsøjemed. I den forbindelse er tilpassede undervisnings- og forskningsforløb afgørende, så der opstår dette rum for og tid til fordybelse.

### **5. Velfungerende administrative funktioner**

VIP'erne er efter egne udsagn grundlæggende ansat til forskning og undervisning. Derfor anses administration ofte som et nødvendigt, bureaukratisk onde.

*"Som underviser drømmer man om bare at få lov at undervise. Det praktiske arbejde er fuldstændigt ødelæggende for motivationen."* [lektor, cm ling]

Administration ved CBS er i flg. undviserne som skomagerens børns sko, og der ironiseres blandt mange undervisere dermed over det forhold, at en Handelshøjskole, som uddanner i virksomhedsstyring og -administration, selv har problemer med disse discipliner.

Der florerer mange historier om langsommelige og uklare administrative processer og enheder. Ligesom de studerendes frustrationer over administrative problemer kanaliseres over på underviseren i nogle tilfælde.

*"Den interne kommunikation er meget ringe. Der er ikke nogen, der tager ansvaret. Den fungerer heller ikke mellem administration og de studerende. De studerende tør næsten ikke henvende sig,*

*fordi de får uvenlig behandling. Jeg tror, det er fordi, administrationen er stresset. De kan ikke betjene brugerne hurtigt nok.*" [lektor, cm ling]

Effektiv administration opleves ofte som personbåren; der henvises således ofte til den effektive studiesekretær, som formår at samle alle trådene.

Administrationen ved internationale uddannelser er ifølge de interviewede udenlandske undervisere ikke gearret sprogligt og kommunikationsmæssigt til at håndtere engelsk som hovedsprog. De oplever derfor en stor forskel på det internationale image, som CBS forsøger at signalere, og så den administrative hverdag på institut og linie.

*"Stedet lever ikke op til det, de uddanner folk til, fx interkulturel kommunikation: al kommunikation foregår på dansk."* [udenlandsk professor, cm ibs]

## **6. Dynamik**

Særligt de interne undervisere oplever, at udvikling og forandring ved institut og linie inspirerer.

*"Der er et godt tempo her ved Højskolen. Der bliver igangsat mange nye projekter hele tiden. Det er spændende."* [lektor, cm dat]

Dynamikken tænkes ind i en forskningsmæssig ramme og handler især om, at den enkelte kan sætte nye initiativer i gang; at CBS tør sætte nye udviklingsprojekter i gang; og at den enkelte medarbejder oplever at deltage i en initiativrig organisationskultur.

*"De ansatte har altid lov til at sige noget. Der bruges meget tid på at diskutere de udfordringer, vi står overfor, hvordan får vi bevillinger etc."* [lektor, BA it & eng]

## **7. Glæden ved at følge de studerende**

Undervisningsopgaven tillægges mere mening, når underviseren oplever studerendes udvikling. Det kan fx være, når underviseren møder studerende flere gange på studiet. Glæden opstår ved oplevelse af personlig indflydelse på den menneskelige og faglige udvikling blandt de studerende samt ved oplevelse af etablering af tættere faglige relationer med de studerende.

### ***Det dårlige arbejdsmiljø***

Ovenfor er gennemgået de centrale temaer, som underviserne har lagt vægt på i deres karakteristik af det gode arbejdsmiljø. Igen er der lagt vægt på det gode arbejdsmiljø. Underviserne har ligeledes nævnt en række temaer, som er af mere neutral karakter:

- Svag identifikation med CBS som overordnet institution. Underviseren identificerer sig primært med sin daglige arbejdsgruppe, institut, linie og fag i nævnte rækkefølge
- Myter om sammenhæng mellem institut, faglighed og pædagogiske principper. Underviserne bekræfter værdien af sit eget instituttilhørsforhold gennem negativt ladede, unuancerede myter om andre institut- og liniemiljøer på CBS.

Underviserne har dog også artikulere faktorer, som de ser som medvirkende årsager til at et dårligt arbejdsmiljø opstår, heraf står flere i kontrast til de 'positive' temaer. Her kan bl.a. nævnes:

- Pres og overarbejde
- For mange nye udviklingsprojekter, for få gennemførte
- Ukonstruktiv kamp om ressourcerne
- Opslidende faglige kampe blandt VIP'erne
- CBS' organisering som 'statslig organisation' frem for 'serviceorganisation'.

### ***Delkonklusioner – arbejdsmiljø***

På basis af den supplerende analyse af de arbejdsmiljø-temaer, som underviserne har slået an i undersøgelsen, kan følgende konkluderes:

- Underviseres udsagn kvalificerer APV-rammen, men udtrykker ikke, hvorvidt de har det godt eller dårligt i deres hverdag
  - Mulige forklaringer: Fokusgruppe med kolleger, emnet opleves ikke som problem i eget arbejdsmiljø, spørgeteknik (åbne spørgsmål)
- Mange af de traditionelle APV-begreber (ex mobning og chikane) ønsker underviserne ikke at berøre
  - Mulige forklaringer: Fokusgruppe med kolleger, emnet opleves ikke som problem i eget arbejdsmiljø, emnet opfattes som inferiøre temaer
- Undervisere udtaler sig primært inden for de psykiske dele af APV-en
  - Mulige forklaringer: Fysisk/æstetisk ramme opfattes som værende givet
- Undervisere kobler "arbejdsmiljø" til deres færden på instituttet
  - Mulige forklaringer: Størstedelen af de fastansatte har deres primære base og faglige identitet knyttet til forskergruppen og institut i større udtrækning end til fag, linie/studie og CBS i øvrigt.

I de foregående kapitler er der fokuseret på de studerende og undervisernes opfattelser af læringsmiljøet med primært fokus på de psykiske, sociale og kulturelle aspekter. De fysiske rammer spiller imidlertid også en væsentlig rolle i respondenternes karakteristika af, hvilke vilkår der er med til at skabe henholdsvis god og dårlig læring. I det efterfølgende kapitel gennemgås en række af de markante temaer inden for emnet 'det fysiske læringsrum'.



## Fysiske temaer – studenter- og underviserperspektiver

I forbindelse med undersøgelse af de fysiske rammers betydning for skabelsen af det gode læringsmiljø fremkom en række temaer og fortællinger. Disse beskriver den oplevede status og refererer i flere tilfælde ikke til optegningen af 'det gode læringsmiljø'. Temaerne kan kategoriseres i fire overordnede grupper og tretten temaer:

- 1) Geografi og logistik
  - a) Skabelse af stedsbestemt identitet og tilhørsforhold
  - b) Ekstraordinære transportproblemer mellem lokaliteter
  - c) Frederiksberg som et næsten-campus
- 2) Læringsrum
  - a) Biblioteket på SP – en kollektiv succeshistorie
  - b) Dilemma mellem overbefolkning og den levende skole
  - c) Disharmoni mellem fysiske rammer og didaktik
  - d) Fleksible undervisningsrum
  - e) Bygninger til individuel fordybelse og samarbejde
- 3) Kulisser
  - a) Teknologi som skraldespand for frustration
  - b) Kunsten som passiv kulisse
- 4) Fysisk og mentalt hierarki
  - a) Sammenhæng mellem image og fysisk udtryk
  - b) Fysisk og mental afstand fra studerende til undervisere (SP)
  - c) Græsset er grønnere på den anden side...

### 1. Geografi og logistik

#### A. Skabelse af stedsbestemt identitet og tilhørsforhold

Respondenterne taler om udfordringer og problemer ved skabelse af stedsbestemt identitet, når man som studerende/ansat skifter lokalitet. De studerende, som har fast lokalitet, danner sig et stedsbestemt tilhørsforhold. De møder de samme studerende, de lærer at udnytte de givne fysiske faciliteter og får på den vis en mere stabil rytme end dem, som skifter fysisk undervisningslokalitet jævnligt.

Studerende uden dette tilhørsforhold har tendens til at etablere uformelle, fysiske læringsmiljøer uden for CBS (ikke stedbundne fællesskaber). Disse studerende føler sig ofte som 'besøgende', hvilket resulterer i en følelse af at 'være på udebane'. De studerende kender ikke rutiner og faciliteter, har svært ved at orientere sig og besidder øget tendens til at etablere øgenavne/myter omkring de fysiske lokaliteter.

De fastansatte oplever ikke et problem med skiftende brug af lokaliteter, idet de som oftest har et fast tilhørsforhold (kontor, institut).

## B. Ekstraordinære transportproblemer mellem lokaliteter

Der findes transportproblemer mellem CBS-lokaliteter. De studerende oplever et eller flere daglige skift mellem forskellige CBS lokaliteter som stressende, fordi de risikerer at komme for sent til undervisningen. Endvidere kan transportmuligheder være meget afhængigt af vejrliget (cykling), regelmæssighed i den kollektive trafik, brug af privat bil (p-pladser). Endelig giver transporten mindre tid til pauser, læsning og forplejning.

Flere studier har fast tilhørssteder, så problemet er størst på yngre årgange, hvor meget store hold bliver nødt til at trække på flere lokaliteter.

Undervisere oplever ikke de samme logistikproblemer som de studerende, idet deres arbejdsdag er tidsmæssigt organiseret anderledes.

En særlig opmærksomhed samler sig om 'pladsanvisningen' Julius Thomsens Plads. Denne lokalitet opleves af begge grupper som utilfredsstillende pga. støj, manglede toilet- og kantineforhold.

Logistikproblemerne kommunikerer fra CBS som ekstraordinært, men har de facto stået på i mange år.

## C. Frederiksberg som et 'Næsten-campus'

Handelshøjskolens lokaliteter er placeret inden for et mindre geografisk areal, men udgør alligevel ikke det, som respondenterne forstår ved et *campus*. De studerende og undervisere taler om positive læringseffekter ved campus, som de oplever det flere steder i udlandet.

For at udgøre et campus mangler CBS ifølge begge respondentgrupper udendørsarealer, omkringliggende studenterboliger, visuelt overblik, fælles faciliteter (ex kantine og bibliotek).

*"Generelt mangler der noget Campusagtigt over stedet. Der mangler bl.a. plænearealer, så man kan gå ud. I dag skal man cykle langt for at komme til grønne områder eller til andre former for aktiviteter."* [studerende, cm dat]

CBS's nuværende udformning som et slags 'næsten-campus' fører til manglende incitament til at anvende lokalområdet før og efter undervisning/arbejde både fagligt og socialt.

*"På et rigtigt campus kan man nærmest tænke og reflektere overalt. Her på CBS er det meget ind og ud af de forskellige lokaliteter."* [phd-studerende, BA it&eng]

## 2. Læringsrum

### A. Biblioteket på SP – en kollektiv succeshistorie

Samtlige respondenter trækker biblioteket frem som et vellykket rum samt samlingspunkt for både undervisere/forskere og studerende. De roser biblioteket for både udseende, funktion, produkter og service.

*"Informationssøgning er en af de bedste måder at lære på. Man kan gå på opdagelse i biblioteket – det bruger jeg selv."* [professor, cm ibs]

Biblioteket understøtter med sin opbygning både individuelle og kollektive læringsprocesser. Imidlertid skaber bibliotekets succes også problemer, nemlig overbefolkning og støj. Det er vanskeligt for de studerende at finde pladser og rum for fordybelse. Konsekvensen er, at de studerende, hvis de ønsker at anvende biblioteket, fx må møde meget tidligt for at få plads.

Bibliotekets lyksaligheder italesættes primært af brugere af SP, men nævnes også af studerende fra Dalgas Have.

### B. Dilemma mellem overbefolkning og den levende skole

Der hersker flere dilemmaer i respondenternes opfattelser af lokaliteterne. De studerende udtrykker et dilemma, når de på den ene side bliver inspireret af det 'liv', de oplever på skolen og på den anden side oplever 'overbefolkning' som en gene fx ved organisering af gruppearbejde.

Fastansatte undervisere oplever ikke samme dilemma. Som underviser kan man trække sig tilbage til institutfaciliteter og nøjes med at bevæge sig i fællesarealerne i fbm. undervisning.

### C. Disharmoni mellem fysiske rammer og didaktik

CBS-mantraet om gruppebaserede læreprocesser understøttes ifølge både undervisere og studerende ikke i nok grad af de fysiske rammer på SP og DH.

*"Jeg ser her et billede af en gruppe studerende, der arbejder aktivt. De sidder i kantinen, og de illustrerer tydeligt, at vi har haft et helvede med mangel på gruppelokaler. Højskolen har valgt en pædagogik, der slet ikke passer til bygningerne."* [lektor, cm mac; om et udvalgt foto]

De studerende oplever problemet konstant og kompenserer ved at mødes tidligt på CBS, i privat regi eller andre alternative lokaliteter.

*"Gruppearbejde bliver nødt til at foregå privat. Der er alt for mange mennesker herude på SP."*  
[studerende, cm dat]

Underviserne oplever problemet i undervisningen, dels ifbm. småholdsundervisning (man får tildelt lokaler), dels ved anskaffelse af ekstra grupperum umiddelbart før og under undervisningslektioner.

#### **D. Fleksible undervisningsrum**

*"Auditorierne på SP er flotte, men det er svært at skabe atmosfære. Man kommer til at opleve undervisningen som en forestilling."* [ekstern underviser, HA IB]

Der eksisterer forskellige grader af fleksibilitet i de forskellige undervisningslokaler (småholdslokaler ift. auditorier).

*"Jeg kan godt lide øvelseslokalerne på SP. Man kan reorganisere rummene, og de små rumstørrelser begrænser naturligt antallet af studerende. Det er dog også nogle meget mørke rum."* [lektor, cm ibs]

Undervisere oplever, at tildelte undervisningsrum ikke nødvendigvis understøtter læringsmål og optimal undervisningsform.

*"Jeg bruger altid de første minutter af en undervisningstime til at ændre bordopstillingen."* [lektor, ed. 2. del]

Undervisere oplever også, at administrationen suverænt tildeler lokaler bl.a. pga. lokalemangel og manglende detailkendskab til fag. Måske derfor overvejer underviserne sjældent, om valget af lokale kunne være anderledes, men søger bedste resultat med det givne rum.

*"Jeg har et meget stort hold i et meget lille lokale, og et meget lille hold i et meget stort lokale – det hænger dårligt sammen."* [ekstern underviser, BA eng]

Succesfulde studier og valgfrie fag medfører ofte tilgang af mange studerende og nogle gange overbefolkning. Det medfører ofte, at det pågældende studium får tildelt ufleksible rum og dermed lav grad af interaktion.

#### **E. Bygninger til individuel fordybelse og samarbejde**

*"Her på DH er det muligt at flygte fra folk og være alene, men også møde mange, hvis man vil det. Det er godt for miljøet."* [professor, ed 2. del]

DH opleves af både undervisere og studerende, som en spændende bygning med flere ansigter. Bygningen skaber dels mulighed for nemt at komme i kontakt med andre på fælles arealer og dels mulighed for nemt at slippe væk fra mylderet via det 'labyrintiske' gangsystem. Heroverfor står SP, som ifølge respondenterne ikke besidder samme funktion.

*"Man kan kun drømme om det "private" studiested på skolen (SP), hvor man kan fordybe sig."*  
[studerende, cm mac]

### 3. Kulisser

#### A. Teknologi som skraldespand

Både undervisere og studerende oplever problemer med anvendelse af teknologi i forbindelse med undervisningen. Der hersker mellem underviser- og studentergruppen divergerende opfattelser af årsager til teknologiske problemer.

*"Der er meget ofte problemer med AV-udstyret. Multimedie-lab'et har fx været i stykker i et år."*  
[lektor, ed 2. del]

Holdningen til teknologi bruges ofte som undervisernes skraldespand for frustration.

*"Jeg ville så gerne inddrage computer lidt mere i undervisningen. Der er ofte et tilrettelæggelsesproblem, fordi der er problemer med teknik og manglende programmer."* [professor, ed 2. del]

Underviserne identificerer problemet som et administrativt supportproblem, hvorimod de studerende vurderer teknologiproblemer som tegn på undervisers inkompetence.

Der hersker stor forskel i oplevelser af teknologisk standard på SP og DH – således er standarden på SP ifølge respondenterne væsentlig højere og moderne.

*"IT-supporten kan være lidt tung og danse med. De gør meget ud af at hjælpe med redskaber og programkendskab. De har ikke så meget fokus på vores uddannelse, som har andre behov."* [lektor, cm dat]

For de IT-rettede uddannelser er teknologibehov og -funktion ofte kritisk for undervisningen gennemførelse, hvorfor respondenterne her betoner problemstillingerne i udbredt grad.

*"Computersystemer, der ikke er ok, tager fokus fra undervisningen. Vi bruger al for meget tid på computernes manglende velfærd."* [lektor, BA it & eng]

## **B. Kunsten som passiv kulisse**

Kunst opfattes af både undervisere og studerende som en positiv om end passiv, ikke-provokerende kulisse. Kunsten indtager iflg. respondenterne ikke en interagerende rolle ift. læringsprocesserne ved CBS.

*"Jeg lægger ikke mærke til kunsten. Det kan være man ville lægge mærke til det, hvis den ikke var her."* [studerende, BA eng]

Respondenterne oplever manglende sammenhæng mellem forskellige kunstinstallationer og de rum som de er en del af samt installationernes vedligeholdelse. Endvidere opleves manglende sammenhæng mellem kunst på den ene side og bygningernes fremtoning samt CBS image på den anden.

*"Der hænger kunst, hvor det er besluttet, at det må hænge. Men det er gået lidt kludder i det, det bliver ikke rigtigt vedligeholdt. Nogen har bare hængt noget op, hvor det gamle er faldet ned."* [lektor, ed 2. del]

Kunstinteressen varierer mellem studerende, som fokuserer på 'undervisningsindkøb' vs. studerende, som søger bredere læringsoplevelser.

## **4. Fysisk og mentalt hierarki**

### **A. Sammenhæng mellem CBS image og fysisk udtryk på SP**

En stor del af respondenterne mener, at SP i sit fysiske og æstetiske udtryk repræsenterer det image, CBS ønsker sig – 'businessagtig' og 'strømlinet'.

*"Billedet af SP udefra repræsenterer, at skolen har været et designprojekt – mere end at der har været taget højde for, hvad stedet skal bruges til."* [studerende, cm ibs]

Den kobling bruges ofte som kompensation for de gener, som respondenterne oplever som brugere af bygningen. De fysiske rammer på SP er ifølge en del studerende med til at skabe en vis fremmedgørelse.

*"Det er en superflot skole, men her er ikke hyggeligt. Man føler næsten, man skal have slips på for at komme ind."* [studerende, cm dat]

### **B. Fysisk afstand fra studerende til undervisere (SP)**

De studerende opfatter SP som ledelsens og VIP'ernes bygning, idet VIP'erne har tilbagetrukne kontorer på etagerne, mens de studenterrettede funktioner findes på de åbne etager samt i stueetagen.

*"SP er helt klart VIP'ernes og ledelsens bygning. Det er som om, man er den lille mand i det store slot. Det er ikke rart."* [studerende, cm dat]

Undervisningen foregår primært i stueetagen og på første sal i den ene fløj. Uden for undervisning og vejledning lever fastansatte undervisere og studerende i adskilte miljøer. Café anvendes ikke af fastansatte, hvorimod kantine anvendes af både studerende og undervisere, men bliver sjældent anvendt til dialog, vejledning mv.

*"Der er en stor afstand mellem professorerne og de studerende – bygningen (SP) udtrykker det i hvert fald."* [ekstern underviser, HA IB]

Den fysiske afstand bliver af nogle respondenter opfattet som symbol på en intellektuel differentiering mellem student og forsker.

### **C. Græsset er grønnere på den anden side...**

Mange studerende opfatter de fysiske rammer for undervisning som værende bedst på de lokaliteter og i de rum, som de ikke selv anvender/har adgang til.

*"Dalgas Have er ikke søvndyssende som her på Solbjerg Plads. Her er ingen lys, vi kan ikke lufte ud. DH er mere spændende arkitektur, her på SP har vi fået discountudgaven. SP er det næstbedste."* [lektor, cm mac]

De erhvervsproglige studerende udtrykker 'mindreværds komplekser' ift. de erhvervsøkonomiske studerende og overfører dette på de mere moderne faciliteter på SP.

*"Jeg ville hellere have været på Solbjerg Plads, for det er meget federe der. Der er pænere, lokalerne er federe, der er bedre cafe - der er i det hele taget meget bedre faciliteter. Vores skole bliver altid lidt glemt, det er ikke her de fede fester bliver holdt. Det er lidt ligesom i gymnasiet, hvor de sproglige aldrig var helt ligeså fede som matematikerne."* [studerende, BA eng]

De erhvervsøkonomiske studerende opfatter DH som mere rolig og som et bedre miljø for gruppearbejde.

*"Man gider ikke blive hængende her efter timerne fx til gruppearbejde, som de gør på SP."* [studerende, BA]

Flere studerende og undervisere udtrykker misundelse ift. de eksklusive rum, som stilles til rådighed for særlige grupper af betalingsstuderende (MPA, MBA).

*"Undervisningslokalerne her på DH er begyndt at se lidt slidte ud, men de fungerer. Det er ikke MBA-kvalitet. Det er fordi, der er penge i det MBA'erne, så er der bedre faciliteter til dem."* [underviser, BA it & eng]

### Delkonklusion – fysiske temaer

På basis af ovenstående gennemgang af de fysiske temaer, kan følgende konkluderes:

- De studerende oplever en del praktiske problemer forbundet med afstanden mellem de forskellige CBS lokaliteter
- 'Overbefolkning' skaber dårlig psykisk studiemiljø for de studerende
- Kunst og arkitektonisk udformning har ikke den store betydning i relation til læring for en overvejende del af studerende og undervisere
- Æstetik italesættes kun direkte af ganske få respondenter, og disse har svært ved at vurdere betydningen af æstetik for læring. Æstetik indgår imidlertid indirekte i mange af de berørte temaer, hvilke uddybes i rapportens perspektivering
- Bygningernes og lokalernes funktionelle og æstetiske værdi varierer, DH vurderes generelt højere end SP.
- Med hensyn til SP er der ifølge respondenterne en klar sammenhæng mellem bygningens fysiske/æstetiske udtryk og det image, CBS ønsker sig – nemlig det 'businessagtige' og 'strømlinede'. Dalgas Have opleves i højere grad som 'stemningsfuld' og 'venlig'
- Det meste af arbejdstiden bevæger studerende og undervisere sig i hvert sit miljø pga. bygningernes indretning, og den væsentligste faglige og sociale koblingspunkt er undervisningssituationen
- Der opleves dels en dårlig overensstemmelse mellem læringsmål og lokaletilbud, dels dårlig overensstemmelse mellem CBS' ambitioner om at skabe det levende studiemiljø og de tilstedeværende fysiske rammer
- Mangler ved de fysiske rammer accepteres i stor udstrækning som et grundvilkår af både undervisere og studerende. Mange respondenter er uvidende om, hvor vidt og hvordan man øver indflydelse på udviklingen af de fysiske rammer ved CBS.

De ovenstående temaer repræsenterer de gennemgående 'historier', som respondenterne har fortalt om de fysiske rammer ved CBS. Historierne er opstået både som respondenternes reaktion på forevisning af fotos fra CBS, men også som en del af respondenternes forklaringer på mange af de problemstillinger, som er identificeret under studenter- og underviserperspektiverne.

Temaerne er ikke entydigt positivt orienterede imod skabelsen af det gode læringsmiljø, idet flere af dem rummer paradokser og modsætninger.

I det efterfølgende kapitel bliver samtlige temaer under studenter-, underviser-, APV- og det fysiske perspektiv vurderet ift. deres betydning og tilstedeværelse ved CBS.



## Konklusioner

På basis af ovenstående fire delanalyser vil der i det følgende blive konkluderet på nærværende analyse af læringsmiljøet ved CBS. Konklusionerne vil blive struktureret således:

1. Status for læringsmiljøet på CBS
2. Analysens definatoriske udgangspunkt
  - a. Den psykiske læringsdimension
  - b. Den fysiske læringsdimension
  - c. Den æstetiske læringsdimension
3. Analysens metodemæssige udgangspunkt

### *Status for læringsmiljøet på CBS*

Undersøgelsen har primært været med til at afdække, hvilke faktorer der er medvirkende til at skabe et godt læringsmiljø, sekundært har den afdækket den aktuelle status for læringsmiljøet ved CBS.

I det lys kan det konkluderes, at såvel undervisere som studerende primært tager udgangspunkt i undervisningen, når de beskriver læringsmiljøet ved CBS. Når der berettes om den gode læringsoplevelse, inddrager respondenterne ofte bredere kontekstuelle faktorer, fx sociale, kulturelle, fysiske og følelsesmæssige aspekter.

Underviserne foretager en klar adskillelse af læringsmiljøet i relation til de studerende og underviserens arbejdsmiljø. Underviserne foretager implicit en differentiering mellem livet og rollen i undervisningslokalet og på instituttet.

Respondenterne betragter de fysiske rammer som passive og som givne - omvendt eksisterer der ifølge respondenterne kun få rum på CBS som levner mulighed for interaktion, og de interaktionsmuligheder, som forekommer, er på et basalt niveau (ex. ændring af bordopstilling).

Blandt studerende er 'overbefolkning' og dermed manglende rum til f.eks. gruppearbejde et stort problem. Blandt underviserne hersker der generel tilfredshed med kontorfaciliteter og institutmiljø.

Når vi ser samlet på de over 50 analyserede temaer, kan der konstateres uligevægte mellem respondenternes vurdering af temaets betydning og dets tilstedeværelse på CBS. Disse områder dækker både problemstillinger, som CBS kan håndtere og forandre på kort sigt, men også problemstillinger, som kræver længerevarende bearbejdning for at opnå forandring og forbedring. Dette sidstnævnte aspekt ligger uden for analysens fokus og vil således blive behandlet i rapportens afsluttende og perspektiverende kapitel.

### *Analysens definatoriske udgangspunkt*

Undersøgelsen bygger overordnet på en tredelt læringsmiljødefinition bestående af en psykisk, fysisk og æstetisk dimension. Som det fremgår af flere af temabeskrivelserne, sammenvæves de tre dimensioner på fineste vis af respondenterne. Det virker måske ganske naturligt, da interviewguiden er funderet på denne definition, men at respondenterne på de fleste områder har knyttet naturligt an til spørgsmålene vidner om, at definitionen fungerer som fin optik i praksis.

Respondenterne synes at have lettest ved at beskrive det fysiske rums betydning for læring. Dernæst kommer den psykiske dimension, som også spiller en væsentlig rolle i skabelse af et godt læringsmiljø. Hvad angår æstetik og æstetiske virkemidler (fx båret af arkitektur, undervisnings- og samværsformer), så bliver de kun direkte italesat af ganske få respondenter, og selv disse har svært ved at vurdere æstetikens betydning for læring. Til trods for, at respondenterne således ikke taler eksplicit om den æstetiske dimension, er det ikke ensbetydende med, at den ikke har en væsentlig betydning for læringsprocesserne på CBS. Dette aspekt vil også blive perspektiveret yderligere i et underpunkt i det afsluttende kapitel.

### *Analysens metodemæssige udgangspunkt*

Det er overordnet set vores indtryk, at den anvendte eksplorative dataindsamlingsmetode og den tilhørende analyseproces har været effektiv til at kortlægge et bredt udsnit af de centrale læringstemaer.

Fokusgruppeinterviewet som dataindsamlingsmetode synes at rumme klare styrker og svagheder i forbindelse med læringsmiljøundersøgelsen. Respondenterne har udvist en stor grad af åbenhed ift. de semistrukturede temaer i interviewguiden. Metoden har især fungeret godt i interviewdelen med de to individuelle grupper, og det genererede datamateriale synes at rumme en stor variation samtidig med klare mønsterdannelser. I de fælles seancer, hvor både studerende og undervisere har deltaget, har det sine steder været vanskeligt at udfolde en tilstrækkelig konstruktiv dialog mellem de to grupper.

Således må vi også konkludere, at metoden ikke er uden ulemper. Fokusgruppeinterviewet leder ofte samtalen hen på problemer frem for på de succesrige historier og løsningsforslag. Endvidere har det vist sig, at visse temaer har været vanskelige at få diskuteret i den fælles interviewdel, hvor studerende og undervisere med kendskab til hinanden deltager. Her indtages faste rollemønstre, der begrænser den åbne debat.

I relation til arbejdspladsundersøgelsen kvalificerer underviserne fint analyserammen, men udtrykker ikke, hvorvidt de har det godt eller dårligt i deres hverdag, ligesom typiske APV-temaer (ex mobning og chikane) ikke er velegnet at kortlægge via denne undersøgelsesform.

På basis af 11 fokusgruppeinterview og i størrelsesorden 2.500 udsagn er der udledt over gennemgående 50 analysetemaer. Det er vores opfattelse, at de identificerede temaer vil være meget anvendelige i kommende miljøundersøgelser, som har til formål at tage temperaturen på mere specifikke udsnit af læringsmiljøet ved CBS.

## Perspektiver

Som afslutning på indeværende rapport vil vi perspektivere den gennemførte analyse i forhold til seks bidrag, der berøres i kommissoriet:

1. Bidrag til opfattelsen af læringsmiljø på CBS
2. Bidrag til design af fysiske rammer
3. Bidrag fra andre danske læringsmiljøevalueringer og -organisationer
4. Bidrag til den videre prioritering af indsatser ifbm. læringstemaerne
5. Bidrag til fremtidig evalueringsmetode og forankring
6. Bidrag til de vedtagne pædagogiske principper på CBS

### *1. Bidrag til opfattelsen af læringsmiljø på CBS*

Erindres vores indledende tresidede definition af læringsmiljø indeholdende en fysisk, psykisk og æstetisk dimension sammenkoblet med det organiserede og uorganiserede læringsrum, er vi af den overbevisning, at en bred læringsforståelse bør fastholdes som en ledestjerne i kommende evalueringer. Samtidig er vi af den opfattelse, at det er en næsten umulig opgave at analysere alle facetter i en enkelt analyse. Derfor bør definitionen læringsmiljø nedbrydes i enkeltdele og omsættes i mindre, fokuserede analyser.

Det blev tidligere i rapporten konkluderet, at respondenterne primært beskriver læringsmiljø med udgangspunkt i den 'rationelle', stedsbestemte undervisningssituation. Endvidere fremføres det i delkonklusioner og hovedkonklusionen, at æstetik og æstetiske virkemidler kun italesættes af få respondenter, og at de har svært ved at vurdere dens betydning for læring. Det er naturligvis en sandhed med modifikationer.

Når der fortælles om den gode læringsoplevelse, inddrages nemlig flere psykiske og æstetiske forhold. Æstetiske virkemidler forudsætter ikke nødvendigvis viden eller principper hos modtageren, da de fungerer såvel reflektivt som intuitivt og kropsligt. Modtageren behøver således ikke være kunstteoretiker for at finde en forhal eller et undervisningslokale på CBS behageligt. Derved undervurderes de fysiske forhold (design og arkitektur) og den betydning, som de har, ofte på grund af den ubevidste indflydelse. Hertil kommer, at den æstetiske dimension ikke kun er reserveret til CBS' kunst og arkitektur, men kan aflæses i fx efterspørgslen af diverse undervisnings- og samværsformer.

Med denne optik finder vi mange deltemaer, hvori ubevidste æstetiske dimensioner italesættes.

I studenteranalysen giver æstetikken sig især til kende i ønsket om bedre studiefaciliteter, variation i undervisningsformer, krav til underviserens pædagogiske kompetence samt samvær i form af et 'levende læringsmiljø'.

Studerende anfører, at der er en høj værdi i kombinerede samt intensive undervisningsforløb, hvor der opnås en følelse af både varians og sammenhæng. Hvad angår undervisningsformen efterlyses brud i monotonien, hvilket kan tilbageføres til et ønske om variation. I vurderingen af det sociale miljø på CBS indgår naturligvis æstetiske antydninger. De studerende der oplever daglige skift af lokaliteter synes at efterlyse et hjemsted, hvilket kan bidrage til følelsen af sammenhæng og tilpashed.

I studerendes vurdering af underviserens kompetence og rolle antydes æstetikken via ønsket om engagement. Engagement synes i den forbindelse at blive knyttet sammen med underviserens evne til at vække tillid, interesse og karisma, som er gængse fikspunkter i en æstetisk analyse.

I underviseranalysen italesættes æstetiske problemer og dimensioner også i de fleste temaer, dog indirekte ligesom i studentergruppen. Her vil vi kort præcisere 'overbefolkning' og 'opmærksomhed'.

Underviserne anfører, at 'overbefolkning' er en klar ulempe, mens mindre hold rummer fordele. Denne vurdering indeholder dels et æstetisk krav om nærhed, refleksion og overskuelighed i den faglige dialog med studerende. Dels en anledning til at påpege, at der savnes rumlige udfoldelsesmuligheder, der bedre stimulerer den sansemæssige side. Endvidere taler underviserne om opmærksomme og krævende studerende, og det er med til at motivere og skærpe underviserens forberedelse og engagement. Hvad angår det fysisk-æstetiskes betydning for læring finder vi enkelte undervisere, der omtaler status. I den ene ende af skalaen har vi enkelte undervisere, som finder omgivelserne gunstige for læringsrammer, enkelte andre ser problemstillinger af forskellig karakter. En lektor fortæller fx om et spændende dilemma mellem arkitektur, æstetik og læring:

*"Interiøret på CBS betyder meget – det er flotte rum, vi er i. Der er en vis æstetik, der griber ud over det almindelige. Det giver en forhøjet kvalitet. Sammenlignet med Københavns Universitet, hvor man skal kæmpe for ikke at få de trøstesløse omgivelser til at påvirke ens humør. Måske er vores bygninger så flotte, at de ikke giver plads til refleksion."* [lektor, BA it&eng]

På kort og længere sigt kan æstetiske virkemidler bruges strategisk til at øge anknytningsværdien for CBS' kommunikation. Al kommunikation har nemlig en medløbende æstetisk dimension. Modtager kan når som helst skifte fra den saglige eller sociale dimension til den æstetiske dimension og vurdere meddelelsens stil i stedet for dens budskab eller sociale effekt.

Hvis vi afslutningsvist kun stiller skarpt på æstetik i det fysiske rum kan der fremsættes en række centrale spørgsmål:

- Hvilken selvfremsættelse er der gennem arkitekturen?
- Meddeler bygninger sig om det, de vil? Udstråler de en bestemt stil og profil?

- Er der stor grad af brugbarhed? Hvad mangler den især?
- Er strukturen hensigtsmæssig for de ønsker, som studerende og undervisere giver udtryk for mht. undervisningsformer, grupperum etc.? Hvad favoriserer rummene?

## **2. Bidrag til design af fysiske rammer**

Fra analysen af de fysiske rammer ved vi, at respondenterne generelt betragter skolens fysiske rammer som værende forholdsvist passive og givne. Dette negativt ladede indtryk bekræftes af, at der rent faktisk kun eksisterer rum, der levner mulighed for interaktion på et basalt niveau (ex. ændring af bordopstillingen).

Det er vores umiddelbare indtryk, at der findes bygningsstrategier og –planer og dertilhørende udvalgsarbejde og ressourcepersoner på CBS. For respondenterne er det noget uklart, i hvor høj grad og i så fald hvordan man kan ændre i det bestående, dvs. hvor man kan søge information om lokaler og hvor ansvaret er placeret, hvad er der formuleret af regler og udviklingsplaner, samt hvem (og hvornår), der kan foretage justeringer.

De tre strategiske arbejdsspørgsmål må i den forbindelse være:

- Har den udbredte oplevelse om manglende mulighed for tilrettelæggelse af det fysiske rum en mærkbar effekt på læringsmiljø og undervisningskvalitet?
- Kan og bør forestillingen om den passive og givne fysiske ramme ændres?
- Bør der skabes en større klarhed blandt undervisere og studerende om mulighederne for at interagere med de fysiske rammer i det daglige og på strategisk plan?

## **3. Bidrag fra andre danske læringsmiljøevalueringer og -organisationer**

Læringsmiljøanalyser er for landets universiteter et forholdsvist nyt indsatsområde. Det er vores indtryk, at arbejdet er organiseret meget forskelligt, ligesom resultater i form af analyser og handling synes at variere. Ikke desto mindre kan der i forbindelse med design af fremtidige læringsmiljøevalueringer hentes faglig inspiration fra flere sider.

Der findes efterhånden en lang række offentligt tilgængelige miljøevalueringer af tekniske, gymnasie- og folkeskoler. Disse forekommer forholdsvist fokuseret på lokalspecifikke miljøforhold, hvorfor de ikke vil blive behandlet yderligere her.

Af universitetsevalueringer kan der især peges på Københavns Universitets arbejde. Universitet har bl.a. udviklet et webbaseret idékatalog om miljøvurderinger, der blev designet som et svar på en gennemgående universitetsoplevelse af, at loven var uklar på en række centrale områder, som fx miljødimensioner og metodevalg (se [www.ku.dk/undervisningsmiljo](http://www.ku.dk/undervisningsmiljo)).

Blandt de danske evalueringsorganer figurerer tre aktører i særdeleshed:

Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) yder vejledning og rådgivning til elever og studerende samt uddannelsessteder og myndigheder i undervisningsmiljøspørgsmål. DCUM blev etableret som følge af undervisningsmiljøloven per den 1. august 2001 (se [www.dcum.dk](http://www.dcum.dk) og [www.undervisningsmiljoe.dk](http://www.undervisningsmiljoe.dk)).

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) planlægger evalueringer, herunder udvikler evalueringsmetoder og formidler viden om evalueringresultater samt uddannelsesevalueringsspraksis og -metode. EVA blev etableret med vedtagelsen af lov om Danmarks Evalueringsinstitut i maj 1999 og fungerer som selvstændig statslig institution under Undervisningsministeriet. ([www.eva.dk](http://www.eva.dk)).

Endelig findes Branchearbejdsmiljørådene. BAR Undervisning & Forskning (U&F) er et af i alt 11 BAR'er (BrancheArbejdsmiljøRåd), der består af repræsentanter for arbejdsgivere og medarbejdere. BAR U&F udarbejder information, temamøder og uddannelse om arbejdsmiljø til sikkerhedsrepræsentanter og ledere inden for grundskolen, private skoler, det gymnasiale område, erhvervsskoler og højere læreranstalter (se [www.bar-u-f.dk](http://www.bar-u-f.dk)).

Hvad angår indhentning af inspiration kan der fremsættes to centrale spørgsmål:

- Vil det være en fordel for CBS at etablere relationer til evalueringsorganisationer, handelshøjskoler og universiteter for derigennem at erfaringsudveksle om metoder, definitioner, handlingsplaner osv.?
- Vil et sådant institutionelt samarbejde kunne være startskuddet for at designe en bredt accepteret evalueringsmetode, der kan anvendes i nationale benchmarks af læringsmiljøer, såfremt sådanne sammenligninger måtte blive et undervisningspolitisk krav en skønne dag?

#### ***4. Bidrag til den videre prioritering af indsatser ifbm. læringstemaerne***

På basis af analysen af hhv. de studerendes og undervisernes analyser af læringsmiljøet, arbejdspladsvurderingen og vurderingen af de fysiske rammer vil vi foretage en vurderende sammenstilling.

Det skal understreges, at sammenstillingen med den tilhørende vurdering bygger på et skøn. Skønnet bygger på en kvalitativ vurdering af udsagn fra de to respondentgrupper om de gennemgående temaer. Der er ikke foretaget en yderligere relativ vurdering, dvs. en vurdering af om det ene tema er vigtigere end det andet.

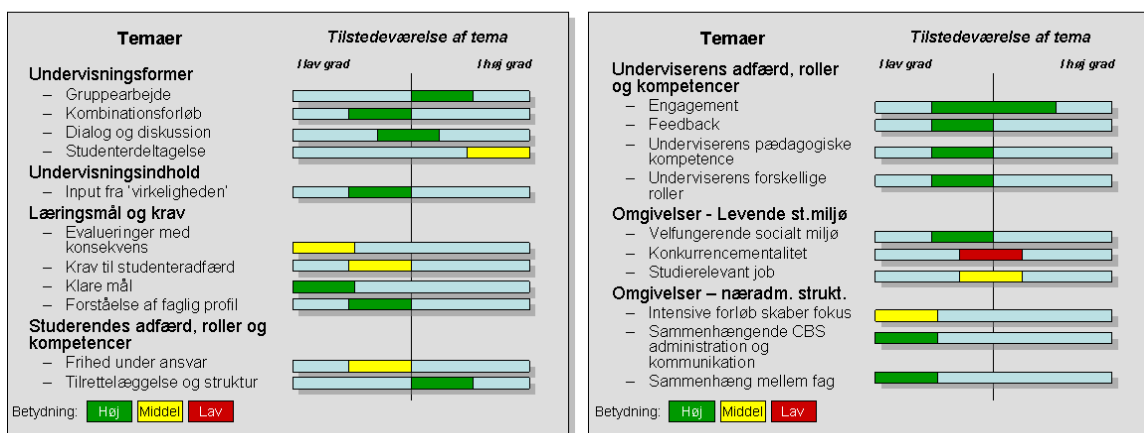
Vurderingen arbejder med følgende systematik:

- 1) Respondentgruppens vurdering af temaets betydning (høj/grøn, middel/gul, lav/rød)

- 2) Respondentgruppens vurdering af tilstedeværelse af temaet på CBS (i lav/høj grad, punktskala 1-4)
- 3) Spredning i udsagn (smal / bred markering).

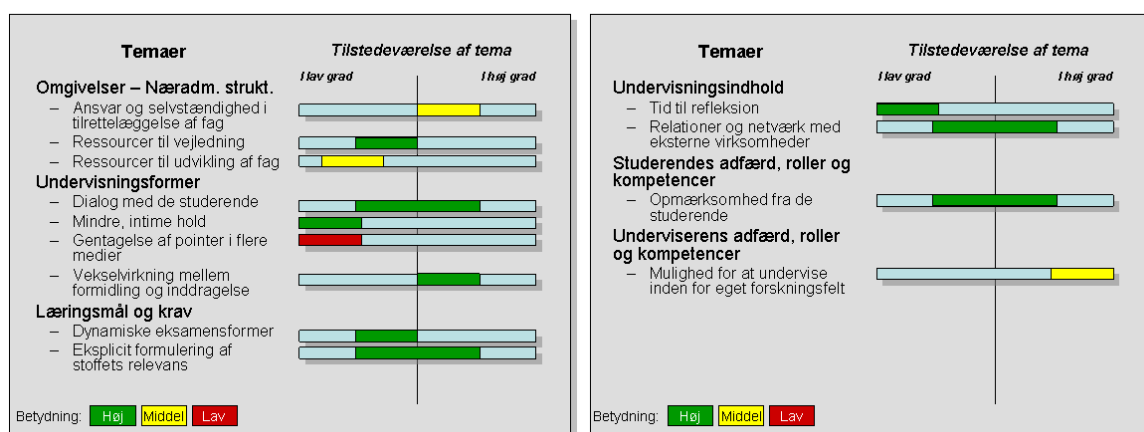
En sådan systematik kan give anledning til at analysere de højt prioriterede emner nærmere, emner der synes at være fraværende på CBS. Det er dog vores anbefaling, at sammenstillingen efterprøves i forbindelse med fx fremtidige kvantitative miljøundersøgelser, hvor der opereres med mere entydigt med punktskalaer.

For studentergruppen kan følgende billede optegnes:



Ser vi nærmere på de ovenstående 21 temaer, er der 3 temaer, som markerer sig i den lave ende. Omvendt er der kun ganske få temaer, der findes i udbredt grad på CBS.

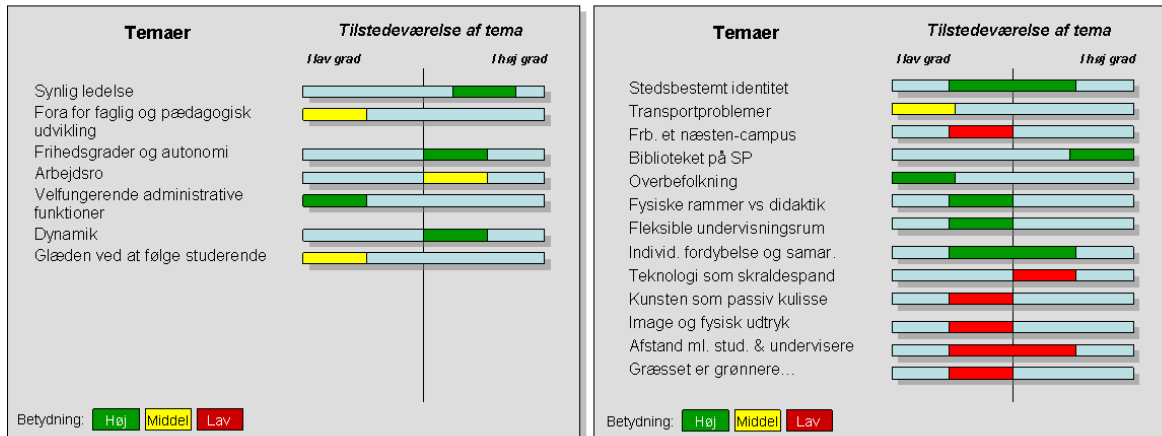
I gruppen af undervisere tegner der sig følgende billede:



Af ovenstående synes særligt to centrale faktorer at mangle på CBS (mindre, intime hold og tid til refleksion), mens vi finder mulighed for at undervise inden for eget forskningsfelt opfyldt i udbredt grad. Stilles der skarpt på undervisernes arbejdsmiljø (APV, illu-



stration til venstre nedenfor), fremgår det, at underviserne savner velfungerende funktioner og lavere rangeret et fora for faglig/pædagogisk udvikling samt muligheden for at følge studerende over et længere fagligt forløb.



Hvad angår de 13 temaer, der vedrører de fysiske rammer (illustration til højre ovenfor), er det primært 'overbefolkning', mangel på fleksible undervisningsrum og disharmoni mellem fysiske rammer og didaktiske udfoldelsesmuligheder, der står øverst på dagsordenen. Samtidig ser vi en række temaer, som respondenterne umiddelbart tillægger mindre betydning, nemlig kunst og lignende fysiske udtryksformer. Vi ved dog fra tidligere i rapporten, at sådanne udtryksformer med massiv æstetisk substans kan have stor betydning, dog på et mere ubevidst plan.

De fire sammenstillinger af betydning og tilstedeværelse giver anledning til at udpege områder, hvor initiativer bør overvejes samt om/hvordan disse udfordringer kan bearbejdes. Det er således vores anbefaling, at CBS...

- 1) 'Trykprøver' sammenligningernes validitet og repræsentativitet
- 2) Udarbejder et idékatalog over indsatsområder og initiativer, der kan lede til såvel centrale som lokale prioriteringer og dertilhørende initiativer

I dette arbejde kan der fx tages udgangspunkt i nedenstående skema, der skitserer 25 centrale deltemaer. Temaer, hvis tilstedeværelse på CBS vurderes som værende under middel kombineret med en høj, middel eller lav betydning. Som eksempel er der indført nogle fiktive eksempler under syv centrale temaer.

Den sidste hovedkategori 'øvrige udvalgte områder' er vores tilføjelse i forhold til de af respondenterne definerede temaer. Her fremgår bl.a. et tema som videreudvikling af den pædagogiske kultur i form af fx en tydeligere formidling af CBS-pædagogiske principper. Det er vores opfattelse, jf. det nedenstående og afsluttende bidrag i rapporten, at ganske få undervisere og studerende kender til de pædagogiske principper på CBS. Og det kan være en ulempe, hvis CBS ønsker et alment anvendt 'sprog' om pædagogik.

Gennem et videre arbejde med et idékatalog vil det fremgå, hvorvidt indsatsen er omfattende eller lige til og hvilke nøgleinteressenter, som bør inddrages.

Nogle udvalgte strategiske spørgsmål er i den forbindelse:

- Hvilke metodikker er hensigtsmæssige at anvende i fbm. benchmarking af læringsmiljøfaktorer?
- Hvem bør udarbejde et idékatalog over indsatsområder og initiativer? Og hvordan bør denne proces designes?
- Hvordan tilrettelægges eventuelle koordinerede indsatser mellem centrale og lokale ledelser?

Hovedtema	Undertema	Vigtighed (1-4) / Tilstedeværelse (lav - middel – høj)	Eksempel på strategisk indsats (fra idékatalog)	Indsatseksemplets investeringsniveau	Initiativtager / kritisk deltager	Ændringsfilosofi
Studenterperspektivet						
Undervisningsform	Kombinationsforløb en fordel	2 / Høj				
Undervisningsindhold	Input fra 'virkeligheden' en fordel	2 / Høj				
Læringsmål og krav	Løbende evalueringer med konsekvens	1 / Middel				
	Klare mål med fag	1 / Høj	Træning i at definere fagmål	Moderat	Fagkoordinator / underviser	Strukturelt / kulturelt
	Forståelse af faglig profil	2 / Høj				
Underviserens adfærd, roller og kompetencer	Feedback et must	2 / Høj				
	Styrkelse af underviserens pædagogiske kompetence	2 / Høj				
	Klarhed om/udnyttelse af underviserens forskellige roller	2 / Høj				
Omgivelser - Levende studiemiljø	Etablering af velfungerende socialt miljø	2 / Høj				
Omgivelser – næradministrative	Intensive forløb skaber fokus	1 / Middel				

Analyse af læringsmiljøet ved CBS

strukturer	Sammenhængende CBS administration og kommunikation	1 / Høj	Forbedring af kommunikation (rettidigt/korrekt)	Moderat	Ledelse / institut / studienævn / administration	Politisk / kulturelt
	Bedre sammenhæng mellem fag	1 / Høj	Forbedring af undervisers kendskab til øvrige fag	Stort	Fagkoordinator / underviser	Politisk / strukturelt
Underviserperspektivet						
Omgivelser – Næradministrative strukturer	Flere ressourcer til vejledning	2 / Høj				
	Flere ressourcer til udvikling af fag	1 / Middel				
Undervisningsformer	Mindre, intime hold bør være reglen	1 / Høj	Mulighed for opsplitting af hold tidligt i studieforløbet	Stort / moderat	Ledelse / administration / studienævn	Politisk / strukturelt
Læringsmål og krav	Dynamiske eksamensformer efterlyses	2 / Høj				
Undervisningsindhold	Manglende tid til refleksion	2 / Høj				
APV – undervisere						
Det gode arbejdsmiljø	Fora for faglig og pædagogisk udvikling efterlyses	1 / Middel				
	Mere velfungerende administrative funktioner efterlyses	1 / Høj	Professionalisering af administration, fx UK	Stort / moderat	Administration / fagkoordinator / underviser	Strukturelt / kulturelt

Analyse af læringsmiljøet ved CBS

			kommunikation			
	Glæden ved at følge studerende kan ikke etableres	1 / Middel				
Fysisk rum						
Logistik	Praktiske problemer forbundet med afstanden mellem lokaliteter	1 / Middel				
'Overbefolkning'	'Overbefolkning' på hold skaber dårlige studieforhold	1 / Høj	Mulighed for opsplittning af hold tidligt i studieforløbet	Stort / moderat	Studienævn / fagkoordinator	Politisk / strukturelt
DH kontra SP	Bygningernes og lokalernes funktionelle og æstetiske værdi varierer, DH vurderes generelt højere end SP	2 / Lav				
Bygningernes indretning	Det meste af arbejdstiden bevæger studerende og undervisere sig i hvert sit miljø	1 / Lav				
	Gennemtænkt og vedligeholdet kunst	1 / Lav				
Læringsmål kontra lokaletilbud	Dårlig overensstemmelse mellem læringsmål og lokaletilbud	2 / Høj				
CBS-ambitioner om levende studiemiljø	Dårlig overensstemmelse mellem CBS' ambitioner om	2 / Høj				

Analyse af læringsmiljøet ved CBS

kontra de fysiske rammer	det levende studiemiljø og de fysiske rammer					
Øvrige udvalgte temaer						
Videreudvikling af den pædagogiske kultur	Tydeligere formidling af CBS-pædagogiske principper	1 / Middel				
	Styrkelse af GAFEL kræver længere underviserdeltagelse således at langsigtet pædagogisk indsats synes logisk	1 / Middel				
	Styrkelse af legitimiteten vedrørende pædagogikdebater i alle lærergrupper	2 / Høj				
	Aflivning af lokale normer såsom 'dårlig pædagogik ok, såfremt fagligheden er i top'	2 / Høj				
	Etablere fælles billeder af sammenhængen mellem undervisning og læring, samt overblik over faktorer, som bidrager til læring og 'det levende studiemiljø'	2 / Høj				
Medierende aktører	Større fokus på den lokale / centrale studiesekretærs roller	1 / Høj	Synliggøre og aflaste sekretærens rolle blandt underviser og	Lavt / Moderat	Ledelse / administration / studienævn / fagkoordinator / underviser	Politisk / kulturelt

Analyse af læringsmiljøet ved CBS

			studerende			
Uformelle fysiske rammer	Undervisernes og studerendes udnyttelse af fysisk rum	2 / Høj				
APV-forståelse	Etablere fælles billeder af APV der rækker ud over livet på instituttet	2 / Middel				
	Italesættelse af 'følsomme' temaer, såsom mobning osv.	2 / Høj				

### 5. Bidrag til fremtidig evalueringsmetode og forankring

Det er projektgruppens ønske, at dele af rapporten skal danne grundlag for kommende læringsmiljøanalyser. Der findes imidlertid en lang række forskellige principmodeller for organisering af sådanne analyser, der varierer afhængig af ressourceindsats og formål. I nedenstående skema er illustreret flere muligheder.

Model	Formål	Hovedaktører			
		Studie / institut	CBS LL	Evalueringsenheden	Eksterne konsulenter
1) Koordineret, unik evaluering	Samlet CBS-overblik Erfaringsopsamling	Faglig sparring Actions	Faglig sparring Actions	Analysedesign Rekruttering Databearbejdning	Delanalyser Faglig sparring
2) Koordineret, standard evaluering	Samlet CBS-overblik Omkostningsminimering	Analysedesign Rekruttering Databearbejdning Actions	Evt. medvirken (Actions)	Analysedesign Databearbejdning	Ingen medvirken
3) Koordineret, standard evaluering	Omkostningsminimering Intern analyse	Analysedesign Actions	Evt. medvirken (Actions)	Evt. medvirken (analysedesign)	Delanalyser Faglig sparring
4) Lokal evaluering, faglig sparring	Omkostningsminimering Intern analyse	Analysedesign Analyse Actions	Faglig sparring Actions	Evt. medvirken (analysedesign)	Ingen medvirken
5) Selvstændig, lokal evaluering	Omkostningsminimering Fortrolig analyse	Analysedesign Rekruttering Databearbejdning Actions	Ingen medvirken	Ingen medvirken	Ingen medvirken

Det er vores indtryk, at koordinerede, unikke og standardiserede evalueringer stemmer godt overens med CBS' organisatoriske kompetence- og ressourceprofil. Udnyttelse af tilstedeværende ressourcer gennem analyseforløbet har i indeværende undersøgelse vist sig effektiv (fx EvalueringsEnheden yder praktisk og faglig assistance, CBS LL yder faglig assistance, studenterrepræsentanter sikrer studenterperspektivet, osv.). Denne brede involvering i forarbejdet og de løbende drøftelser af konklusioner synes at give en videnforankring og forståelse for analyseresultater i projektgruppen.



Det skal bemærkes, at der blandt fastansatte findes såvel positivt som negativt ladede holdninger til dels de centrale stabsenheder, og dels til standardiserede analysedesign. Dette kan selvsagt komplicere visse undersøgelsesdesign.

I relation til den fremtidige organisering af miljøevalueringer bør der på ledelsesniveau drøftes følgende:

- Hvilket undersøgelsesformål er opstillet?
- Hvilke indholdsdimensioner er væsentlige at undersøge?
- Hvilken dataindsamlingsmetode er mest hensigtsmæssig?
- Hvilken organisering er mest hensigtsmæssig?

### **6. Bidrag til de vedtagne pædagogiske principper på CBS**

CBS arbejder efter et sæt vedtagne, overordnede pædagogiske principper. Imidlertid må der konstateres et meget lavt kendskabsniveau til disses indhold og formål i alle respondentgrupper. Det resulterer bl.a. i, at studerende ikke har et naturligt 'sprog' for, hvordan undervisningsformer og -roller kan drøftes med undervisere. Hertil kommer et manglende kendskab til de konkrete sammenhænge mellem principper og løbende studenterorienterede undervisningsevalueringer.

Spørgsmålet er, om et større kendskab til disse vil bidrage til at styrke og fastholde et godt læringsmiljø (hvilket vil kræve et yderligere ledelsesmæssigt fokus på formidling af principperne). Eller om CBS skal fortsætte den nuværende pædagogiske udviklings- og kommunikationsstrategi, hvor principper direkte diskuteres på et pædagogisk grundkursus for nye undervisere og indirekte formidles til studerende gennem diverse informationsmedier, den konkrete undervisning samt standardiserede studenterevalueringer.

Der kan i den sammenhæng fremsættes to relevante arbejdsspørgsmål:

- Fremmer et øget kendskab til formulerede pædagogiske principper langsigtede og/eller kortsigtede muligheder for at skabe og fastholde gode læringsmiljøer?
- Bør der være en nemmere og mere synlig adgang til pædagogiske principper for studerende og ansatte? Og bør principperne i så fald levendegøres gennem praktiske eksempler og lærings-/undervisningspriser?